بسم الله الرحمن الرحيم



جامعــــــــة اليرمــــــوك
كليـــــــــة التربيــــــــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات

Family Parenting Style and their Relation to Emotional Intelligence and Self Concept of Sample of Tenth Graders in Ajlun Governorate in Light of Some Variables

إعداد

سهيرة محمد عبد الرحمن المومني

إشراف الأستاذ الدكتور

محمــــد صوالحــة

الفصل الدراسي الصيفي

2009

أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

سهيرة محمد عبد الرحمن المومني

بكالوريوس معلم مجال- لغة عربية، جامعة وادي النيل، 2001

ماجستير علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، 2004

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي، في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الأستاذ الدكتور: محمد أحمد صوالحة .... رئيساً ومشرفاً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور: رافع عقيل الزغول............................ عضـــــواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور: نصر محمد العلي .... عضـــــواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور: أحمد يوسف قواسمة............................ عضـــــواً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

الدكتور: محمد بني يونس .... عضـــــواً

أستاذ مشارك في علم النفس الفسيولوجي، الجامعة الأردنية

تاريخ مناقشة الأطروحة

2009/7/7

الإهـــــداء

إلى الروح الطاهرة إلى نقاء النقاء...

إلى الشعلة التي أحرقت نفسها لتضيء ظلمات الدروب...

إلى الذي علمنا أن جوهر الكبرياء أن تسلم الروح وأنت في قمة العطاء...

إلى روح والدي الحبيب

إلى الشمس التي تلقي بدفئها... ولم تغب عني بنورها...

إلى أعز وأجمل حقيقة ... عرفها التاريخ...

إلى العين التي تحرسني... واليد التي تباركني...

إلى أمي الحبيبة

إلى من أخلصوا لي بقلوبهم وساندوني بجوارحهم وآزروني برعايتهم...

إلى قلوبٍ كانت ولا تزال ملاذي أوقات ضعفي...

وملهماً أوقات قوتي تبث بين حنايا القلب طاقة تزيد من عزيمتي...

إلى أخوي الدكتور مالك والمهندس أحمد

وإلى القلوب التي حملت صدق الوصال ...وكانت لي معنى الجمال...

إلى من قضيت معهنّ أجمل الأوقات...

إلى أخواتي

إلى من بعثت في نفسي الأمل... وأضاءت الشموعَ في طريقي...

إلى من لازمتني أفراحي وأحزاني....

إلى صديقتي د. لينا المومني

الى كل من له مكانة في قلبي.......الى كل من يفرحهم فرحي

مع خالص المحبة والدعاء

الباحثة

سهيرة المومني

الشكر والتقدير

﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي * وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي * وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾ صدق الله العظيم

الحمدلله العلي العظيم، الذي منحني العزم والتصميم، إلى أن وصلت هذه المرحلة، أما وقد انتهيت من إعداد هذه الأطروحة، فإنه لا بدّ من رد الفضل إلى أهله، وإعطاء كل ذي حق حقه ممن ساهموا وساعدوا في إخراج هذه الأطروحة إلى حيز الوجود. ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله. أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل "الأستاذ الدكتور محمد صوالحة" الذي أشرف على هذه الأطروحة منذ كانت فكرة إلى ما وصلت إليه، فما وجدت منه إلاّ حسن المعاملة، والتوجيهات السديدة، وسيبقى لي قدوة حسنة، فله مني كل الثناء والتقدير.

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان لمن أسهموا بآراء قيّمة وأفكار نيّرة لإنجاز هذا العمل فكراً وتطبيقاً، وأخص بالذكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور رافع الزغول والدكتور نصر العلي والدكتور أحمد قواسمة والدكتور محمد بني يونس الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة وإبداء ملاحظاتهم القيمة التي سيكون لها الأثر الكبير في إثرائها، كما وأتقدم بالشكر والامتنان إلى أساتذتي أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي على ما قدموه من رعاية ومساعدة طيلة فترة دراستي وأخصّ بالذكر عميد كلية التربية "الأستاذ الدكتور يوسف سوالمه ورئيس قسم علم النفس الإرشادي والتربوي الدكتور أسامة البطاينة، والدكتور نصر مقابلة، والدكتور عبد الناصر الجراح، والدكتور نضال الشريفين، كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كافة مدراء ومديرات مدارس محافظة عجلون لما قدموه من تعاون ومساعدة.

الباحثة

سهيرة المومني

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة

فهرس الملاحق

الملخص

المومني، سهيرة محمد عبد الرحمن. أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، 2009. (المشرف: أ. د. محمد أحمد صوالحة).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات.

تكونت عينة الدراسة من (1430) طالباً وطالبةً، منهم (698) طالباً موزعين على (23) شعبة، و (732) طالبةً موزعات على (24) شعبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس مفهوم الذات، كما تم استخدام مقياس أنماط التنشئة الأسرية المعدّ من قبل عبيدات (2008).

أظهرت نتائج الدراسة أن نمط التنشئة الأسرية السائد هو النمط الديمقراطي وأن مستوى الذكاء الانفعالي هو مستوى مرتفع. وأن مستوى مفهوم الذات هو مستوى مرتفع. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين كل من النمط الديمقراطي، ونمط التقبل من جهة، ومستوى الذكاء الانفعالي من جهة أخرى. ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين نمط الإهمال، ونمط الحماية، والنمط التسلطي، ونمط النبذ، ومستوى الذكاء الانفعالي.

كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي، وكل من نمط التقبل، ومستوى مفهوم الذات. ووجود علاقة سلبية بين كل من النمط التسلطي، ونمط النبذ، ونمط الحماية، ونمط الإهمال، ومستوى مفهوم الذات، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى مفهوم الذات. ووجود فروق دالة إحصائياً في جميع أنماط التنشئة

الأسرية تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور باستثناء النمط الديمقراطي، ونمط التقبل لصالح الإناث. ووجود فروق في النمط التسلطي، ونمط النبذ، تعزى لعدد أفراد الأسرة وجـاءت لصالح أفراد الأسرة (5 فما دون).

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان أبرزها ضرورة تضمين الذكاء الانفعالي في المناهج الدراسية، والعمل على إيجاد البرامج والأنشطة التربوية التي تعمل على تنمية القدرة على التواصل لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: أنماط التنشئة الأسرية، الذكاء الانفعالي، مفهوم الذات.

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

مقدمة

حظي الذكاء باهتمام كبير من قبل علماء النفس منذ ظهوره، واحتل مكانة أساسية في هذا الميدان، وإن كان موضوعاً قديماً، إلا أن التجديدات التي طرأت عليه في الفهم والتطبيق من فترة إلى أخرى ساهمت في فهمه بشكل أفضل. وقد برزت جهود علماء النفس في التعرف على طبيعة الذكاء، واستخدموا أساليب متنوعة لمعرفة فيما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية، أم مجموعة من القدرات المستقلة.

وكان من هؤلاء العلماء سبيرمان (Spearman)، وثورندايك (Thorndik)، وجاردنر (Gardner) حيث توصلوا إلى أن الذكاء مجموعة من القدرات تم تسميتها بأنواع مختلفة من الذكاء كالذكاء الميكانيكي، والذكاء العملي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وغيرها من الذكاءات (مرعي، 1994).

وحاول كثير من علماء النفس تعريف الذكاء عن طريق الربط بين الذكاء، وبين بعض جوانب النشاط الإنساني. وأكد بعضهم على العلاقة بين الذكاء والقدرة على التكيف، وفي أوائل القرن العشرين أُجريتْ دراسات عدة تناولت الذكاء، وكان الغرض منها الكشف إن كان الذكاء يدخل في جميع العمليات كقدرة، أو ملكة عامة، أو أنه يتميز بالتخصص والنوعية (سعيد، 2008).

وللذكاء أهمية بالغة في النجاح في مختلف جوانب الحياة. وفي أواخر الستينيات بعد الثورة المعرفية أخذ علماء النفس، اتجاهاً آخر يُركز على الكيفية التي يسجل بها العقل

المعلومات وتخزنها. وقد تعددت تعريفات الذكاء بحيث لم يصل العلماء إلى تعريف محدد؛ وذلك يعود إلى غموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده كون الذكاء صفة وليس كينونة (أحمد، 2003).

ومن التعريفات التي تناولت الذكاء ما يلي:

يرى ثيرستون (Thurstone) أن الذكاء يتضمن سبع قدرات عقلية أساسية في حين ربط جيلفورد (Guilford) بين الذكاء ونواتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد، في أدائه عندما يواجه موقفاً من المواقف، واستنتج بأن الذكاء عبارة عن مزيج مركب من العوامل العقلية الخاصة، وتمكن جيلفورد من التعرف إلى القدرات السابقة من خلال الاختبارات وإخضاعها لعملية التحليل (أبو جادو، 2004).

ويعرف ستيرنبرغ (Sternberg, 1994: 29) الذكاء بأنه: "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة".

أما جاردنر (Gardner, 1996: 32) فيعرف الذكاء بأنه "مجموعة من المهارات التي تمكن الشخص من حل مشكلاته، أو قدرة عامة تمكن الفرد من حل المشكلات.

إن المتتبع لمفهوم الذكاء في الاتجاهات المختلفة لعلم النفس يلمس اختلافاً واضحاً بين الباحثين في هذا المجال الخصب. ولعل مرد هذا الاختلاف يعود إلى المناحي، والاتجاهات النظرية المتباينة التي ينتمي إليها هؤلاء المنظرون. ونتيجة للتقدم الهائل في أبحاث الدماغ زاد اهتمام العلماء بالذكاء على اعتبار أنه مجموعة من القدرات، أو الكفايات التي يمكن أن تعلم (أبو النصر، 2006).

ويمكن القول أن نظريات الذكاء التي تناولها الباحثون في دراستهم له ركزت معظمها على اتجاهين رئيسين وهما: الاتجاه التقليدي الذي ينظر إلى الذكاء كعامل عام، ويعتبر

مسؤولاً عن معظم القدرات العقلية، ففي عام (1927) كان سبيرمان (Spearman)، من أوائل علماء النفس الذين اقترحوا أن الذكاء يتضمن درجة عالية من القدرة العقلية، وافترض أن الذكاء يتكون من عامل عام، يعتبر أساساً لجميع الوظائف العقلية، إضافة إلى عدد من العوامل المحددة، أو الخاصة التي ترتبط بموقف، أو مهمة محددة. أما الاتجاه الثاني في دراسة الذكاء، فهو اتجاه العوامل المتعددة، والذي يمثل الاتجاه الحديث في الذكاء، والذي حظي بمزيد من الاهتمام في السنوات الأخيرة ويتعلق بدراسة القدرات الخاصة، أو المحددة (السرور، 2003).

ويرى جاردنر (Gardner, 1996) أن هناك أنواعاً متعددة من الذكاء حيث يوجد عدة أنواع من الذكاء مسؤولة عنها أجزاء مختلفة من الدماغ، وقد حدد سبعة أنواع للذكاء هي: الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسدي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي.

وفي العصر الحديث اهتم العلماء بالذكاء وميزوا بين جانبين للنواحي العقلية، وهما الجانب المعرفي، والجانب الانفعالي، ووظيفة الجانب المعرفي تتمثل بمساعدة الفرد على التكيف بطريقة أكثر فاعلية في بيئة متشابكة معقدة ومتغيرة، ويتمثل الجانب الانفعالي بقدرة الفرد على ضبط انفعالاته، وفهم انفعالات الآخرين (أبو النصر، 2006).

وعندما بدأ علماء النفس بالتفكير في موضوع الذكاء، كان اهتمامهم في ذلك الحين يركز على الجانب المعرفي، أو الذهني للذكاء كالذاكرة، وطرق حل المشكلات. ومع ذلك فقد أدرك بعض العلماء أهمية الجوانب غير المعرفية للقدرات العقلية، وكان هناك شعور بأن شيئاً هاماً غير الذكاء المعرفي، أو الذهني، ولكن احتاج الأمر وقتاً حتى بدأت تظهر المفاهيم الأخرى. فمنذ عام (1940) أشار وكسلر إلى العناصر (الذهنية)، والعناصر (اللاذهنية)

للذكاء، والتي قصد فيها العواطف. وفي عام (1943) اقترح وكسلر أن القدرات اللاذهنية أساسية في التنبؤ في قدرة الفرد على النجاح في الحياة (مبيض، 2003).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة منذ نشأة علم النفس كميدان مستقل في فهم الذكاء وتحليله والتنبؤ به، وظهور كثير من النظريات التي تفسر النشاط العقلي، إلا أنه يلاحظ في تلك الفترة أن الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) لم يحظَ بنفس القدر من الاهتمام، مثل ما نالته الأنواع الأخرى من الذكاء، كما أنه لم يتم التطرق لدور الذكاء الانفعالي في النجاح سواءً على المستوى الشخصي، أو المهني (السمادوني، 2007).

الذكاء الانفعالي

لقد تطورت لغة العالم المتحضر في الآونة الأخيرة، واتجهت نحو مخاطبة الذات الإنسانية في أعماق وجدانها، وما تحتويه، وامتدت لتشمل مختلف جوانب، وأبعاد حياة الفرد التعليمية والعملية. وقد انتشرت الأبحاث العلمية التي تؤكد أهمية الانفعالات في حياة الفرد، والعمل على تطويرها وتفعيل مهاراتها لتوصل الفرد إلى فاعلية الوعي بذاته وإدارتها في المواقف الصعبة في أُطر إيجابية تمكنه من الإنجاز في الحياة ومواجهة أعبائها بعيداً عن معطيات الإحباط، والوقوع في المشكلات (سعيد، 2008).

وتؤكد الدراسات ومنها (أبو النصر، 2006) أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الاستقرار النفسي لدى الفرد وتفاعله الإيجابي مع الحياة، لأن هذا الاستقرار هو الدعامة الباعثة على التفاعل الإيجابي والحيوية، والإبداع في الحياة. وتتركز متضمنات الذكاء الانفعالي في مخاطبة مشاعر الفرد وأحاسيسه، وتمكينه من الوعي الذكي بها، وإدارتها في ظل أُطر متوازنة منضبطة، وتعميق لغة التعاطف مع الآخرين، وتزويده بالمهارات الاجتماعية التي تمكنه من التعامل الإيجابي وتحقيق مفهوم إيجابي للذات. ويعتبر الذكاء الانفعالي أحد مقومات

التفوق والتميز التي يجب أن تتوفر لدى الفرد حتى يستطيع أن يكون قادراً على إنشاء علاقات اجتماعية فاعلة مع الآخرين يسودها التفاهم والتعاون.

ويعتبر الذكاء الانفعالي من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين في علم النفس، ولا سيما في الآونة الأخيرة. حيث يعتبر الذكاء الانفعالي من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً. وقد أصبح الذكاء الانفعالي موضع اهتمام كثير من الباحثين والمربين، ومجالاً أساسياً للدراسة في علم النفس، وقد تناولته سلسلة من الكتب والمقالات من حيث طبيعته، ومكوناته وتطبيقاته في الميادين التربوية والتنظيمية والاجتماعية (السمادوني، 2007؛ حسين وحسين، 2007).

ويعد ثورندايك (Thorndik) أول من وضع بذور مفهوم الذكاء الانفعالي عندما تحدث عن مفهوم الذكاء الاجتماعي، والذي عرفه بأنه: القدرة على التصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية. وتعتبر بدايات التسعينات من القرن الماضي بداية ظهور الذكاء الانفعالي بشكل واضح، حيث لاحظ علماء النفس أن نجاح الإنسان وسعادته لا يتوقفان فقط على ذكائه العقلي، بل لا بد من توافر بعض الصفات والمهارات عند الأشخاص ليتمكنوا من تحقيق أكبر قدر من التكيف والسعادة، وقد أشاروا لهذا النوع من الذكاء بالذكاء الانفعالي (العيتي، 2003).

أما في عام (1983) أسقط العالم جاردنر (Gardner) المفاهيم التقليدية للذكاء عندما طور نظرية الذكاء المتعدد، فكان له الدور الرئيس في إثارة الاهتمام بالذكاء الانفعالي في علم النفس، حيث تضمن نموذجه للذكاء المتعدد نوعين من الذكاء هما الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي. وفي عام (1988) قام بار- أون بالمحاولة الأولى لقياس الذكاء الانفعالي، وكان أول من استخدم مصطلح معامل الذكاء الانفعالي، وذلك قبل شيوع هذا المصطلح، وقبل أن ينشر ماير وسالوفي نموذجهما الأول للذكاء الانفعالي (Goleman & Cherniss, 2000).

ويعد كتاب جاردنر "أطر العقل" الذي صدر عام (1983)، الذي تضمن تصوره عن الذكاء البينشخصي، والذكاء داخل الشخص على وجه الخصوص هو الذي مهد الطريق للتنظير الموسع عن الذكاء الانفعالي، وبذلك يكون قد أرسى قواعده. وقد كانت البداية الأولى في استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي عام (1990)، حيث قدم كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) مقالاً أشارا فيه إلى أن الذكاء الانفعالي نوع من الذكاء الاجتماعي، ومن ثم كان لجهود ماير وسالوفي السبق في تقديم هذا المفهوم (حسين وحسين، 2006).

وقام ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990, 1993) بعد ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي بنشر بحثين حول هذا الموضوع، حيث قاما بمحاولة إيجاد اختبار لقياسه. وقد لاحظا أن الأفراد يتفاوتون في دقة معرفة العواطف التي يشعرون بها، وفي التعرف على عواطف الآخرين، وكذلك في القدرة على حل المشكلات المتعلقة بالعواطف والمشاعر.

كما أكد جولمان (Goleman,1995) على أهمية الذكاء الانفعالي ودوره في النجاح في مجالات الحياة المختلفة، حيث استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي لوصف الصفات العاطفية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح لدى الفرد، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين.

وفي عام (1998) قام بار – أون (Bar- On) بتطوير مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال استخدامه نسبة وقيمة الذكاء لوصف نموذجه الخاص بتقييم الكفاءات الانفعالية والاجتماعية، وقام بتأليف كتابه "الذكاء الانفعالي" الذي أكد فيه على دور هذا الذكاء في قراءة المشاعر والانفعالات، والقدرة على توجيهها والسيطرة عليها (حسين وحسين، 2007).

وأشار بار– أون (Bar- On, 1997) إلى أن الذكاء الانفعالي هو: مجموعة من القدرات الانفعالية الشخصية التي تؤثر في القدرات الكلية للفرد ليتكيف مع متطلبات الحياة، وضغوطها.

ويعتبر موضوع الذكاء الانفعالي من الموضوعات الحديثة نسبياً في مجـالات علـم النفس، والذي ما زال يكتنفه بعض الغموض، ولم يتم التوصل بين العلماء إلى تعريف محـدد له، فقد وردت العديد من التعريفات لهذا المفهوم ومن هذه التعريفات:

ما أشار إليه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990: p22) إلـى أن الـذكاء الانفعالي هو: القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وتنظيمهـا، وفهـم ومعرفة انفعالات الآخرين، والتمييز بين هذه الانفعالات واستخدامها لتوجيه التفكير والسلوك

ويعرفه جولمان (Goleman, 1995: p12) بأنه: "قدرة الفرد على فهـم انفعالاتـه، وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها، والتعامل معها بإيجابيـة، والقدرة على تحفيز الذات، والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال".

ويعرفه عبد العال (2002: ص27) بأنه: "تنظيم القدرات والمهارات والكفايات العقلية والانفعالية، والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتبـاه والإدراك الجيـد للانفعـالات، وفهـم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها، والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل بأنه قادر علـى التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط".

كما عرّفه عثمان وعبد السميع (2001: ص36) بأنه: "القدرة على الانتبـاه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة، وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

ومن خلال مطالعة واستعراض التعريفات السابقة للذكاء الانفعـالي يلاحـظ تنـوع تعريفات هذا المفهوم لدى الباحثين، ولكنها تتركز في اعتباره معرفة الفرد لنفسه والآخـرين، في ظل الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والقدرة علـى التعـاطف وقـراءة

مشاعر الآخرين، والتواصل معهم في ظل المهارات الاجتماعية. كما تشير التعريفات إلى اعتباره مجموعة من القدرات المتمثلة بالوعي بالانفعالات وتنظيمها، والتواصل مع الآخرين.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثة أن تستنتج تعريفاً للذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد في التعرف الانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين وفهمها، والتحكم فيها وإدارتها بما يتلاءم والمثيرات البيئية بهدف الوصول إلى علاقات إيجابية مع الآخرين، واكتساب المزيد من المهارات التي تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتساهم في تكوين شخصية جذابة، وقيادية، وواثقة، وقادرة على التأثير في الآخرين.

أهمية الذكاء الانفعالي

يعتبر الذكاء الانفعالي من الموضوعات المثيرة للاهتمام في العقود الأخيرة، فقد تزايد الاهتمام به، بسبب دوره كطاقة تؤثر بشدة وعمق في القدرات والمهارات اللازمة للتغلب على صعوبات الحياة، ومساعدة الفرد على النجاح في جميع مجالات الحياة المختلفة (Clarrochi, Forgas & Mayer, 2001).

ويؤكد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في النجاح المهني، والنجاح الدراسي، ومجالات الحياة المختلفة، وفي جميع المراحل العمرية. ويشير إلى أهمية تطوير مهارات الذكاء الانفعالي وتعليمها من قبل الوالدين من جهة، ومن قبل المربين من جهة أُخرى، وأن يعملوا على تعليم الأطفال الإشارات والتلميحات غير اللفظية، مثل تعبيرات الوجه؛ حيث أن تعلم مثل هذه المهارات يرتقي بالطفل إلى سهولة تفهم مشاعر الآخرين والدخول معهم بعلاقات اجتماعية إيجابية.

وتتضح أهمية ودور القدرات الانفعالية ودورها من خلال ما أشار إليه كوبر (Cooper, 1997)، من أن الانفعالات تلعب دوراً مهماً في بناء الثقة لدى الأفراد، والولاء

والالتزام، وتحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية والابتكارات، والإنجازات العلميــة. ويــشير جولمان (Goleman, 1995) إلى أن التفوق في الحياة الاجتماعية عامة يتطلب توفر نوعية من القدرات، أو الكفاءات الانفعالية، إضافة إلى أن المهارات العملية اللازمة للقيام بــالأداء، والتعامل مع الآخرين، والتي تتمثل بالكفاءة الشخصية الذاتية، والكفاءة الاجتماعية، وتتــضمن كل كفاءة منها مجموعة من المهارات النوعية. ويؤكد على أهمية الذكاء الانفعالي في التعليم، والعلاقات الأسرية، والزوجية، ودوره الفاعل في التواصل الاجتماعي.

ويبين هندري (Hendrie, 1998) في كتابه "الذكاء الانفعالي" أهميتــه فــي إقامــة العلاقات مع الآخرين، وأداء الأفراد خلال تفاعلهم مع الجماعات. ويؤكد بأنه السلم الأساســي للارتقاء بالبعد الاجتماعي، والذي يعتبر ضرورياً في تفعيل البعد الفكري، الذي يعتبر مرتكزاً أساسياً لنجاح الإنسان لأنه يتعلق بمعرفة الفرد لذاته وصفاته، ومعرفته للآخرين وصــفاتهم، وإدراكه لواقعه وواقع الآخرين.

انطلاقاً وتأكيداً لما سبق الإشارة إليه، فقد اتجه الباحثون في الآونة الأخيــرة أمثــال شيرنز ولوسه وثومبسون (Cherniss, Luseh, Thompson) إلى تناول الذكاء الانفعــالي بالدراسة والبحث، والتحليل بهدف تحقيق استراتيجيات تعمل على تنمية وتطــوير الجوانــب الانفعالية الإيجابية مثل توفير الوقت، واستثمار الجهد، وتوجيه الطاقة الانفعالية نحو تحقيــق نتائج أفضل، واتخاذ القرارات الفعالة في مختلف شؤون الحياة (السمادوني، 2007).

نماذج الذكاء الانفعالي

تنوعت اتجاهات الباحثين في تحديد مفهوم، ومهارات وأبعاد الذكاء الانفعالي ضــمن نماذج متنوعة، ومن خلال الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي يمكن استخلاص النمــاذج الآتية:

نموذج بار- أون (Bar- On).

يعتبر نموذج بار- أون من أول النماذج التي فسرت الذكاء الانفعالي، وكان عام (1988)، عندما قام بصياغة مصطلح "النسبة الانفعالية" (EQ)، (Emotional Quotient)، كنظير لمصطلح الذكاء العقلي (IQ). وحدد بار- أون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات، والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية (Bar-On, 2000).

ويشير نموذج بار- أون إلى وجود تداخل بين الذكاء الانفعالي، وسمات الشخصية. ويرى أن الأفراد الأذكياء انفعالياً هم القادرون على معرفة انفعالاتهم والتعبير عنها، وامتلاك تقدير إيجابي للذات، وتفعيل إمكاناتهم الكامنة في داخلهم، وقيادة أنفسهم نحو حياة سعيدة متوازنة، بالإضافة إلى قدرتهم على فهم مشاعر الآخرين وأحاسيسهم، وإقامة علاقات إيجابية معهم وإدامتها. كما يتصف هؤلاء الأفراد بالمرونة والتفاؤل، والواقعية والنجاح في حل المشكلات، والتكيف مع الضغوطات دون أن يفقدوا السيطرة على أنفسهم (السمادوني، 2007).

لقد حدد بار- أون (Bar- On, 2005)، مكونات الذكاء الانفعالي، وأشار إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من (15) كفاية موزعة على خمسة مكونات بين الجوانب الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية وهي:

- **المكونات الشخصية الداخلية (الذكاء الشخصي):** وتتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح من خلال الاهتمام بالنفس وهي: الوعي بالذات وتوكيدها، وتقدير الذات والاستقلالية، وإدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الواقعية.

- **مكونات العلاقات بين الأشخاص (الذكاء البينشخصي):** وتتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة، وذات تأثير إيجابي في الآخرين، ومحاولة تطبيق هذه الكفايات، والاستفادة منها في إدارة الفرد لعلاقاته معهم، وتشتمل على التعاطف مع الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الشخصية القائمة بين الفرد والآخرين في المجتمع.
- **المكونات التكيفية (القابلية للتكيف):** وهي عبارة عن مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة، ومتطلبات البيئة المحيطة، وتتمثل في القدرة على دراسة الواقع والظروف البيئية، والمرونة في التعامل مع الآخرين، والقدرة والمرونة في حل المشكلات بمنطقية ومهارة.
- **مكونات إدارة التوتر (إدارة الضغوط):** وتشتمل على مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط، ومقاومة الإندفاع وضبط الذات وهي: تحمل التوتر، والضغط النفسي، وضبط الاندفاع والتسامح.
- **مكونات المزاج (الحالة المزاجية العامة):** وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها، ومهارته في الاستمتاع بالحياة، وفي الحفاظ على مكانته، ومركزه الإيجابي داخل المجتمع، وتشمل السعادة والتفاؤل.

نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey)

أطلق ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) على هذا النموذج "النموذج الرباعي"، كونه يتضمن أربع قدرات متعلقة بالذكاء الانفعالي، وهي:

أولاً: القدرة على الوعي بالانفعالات

وتتضمن القدرات الفرعية الآتية:

- قدرة الفرد على التعرف على المشاعر والعواطف بشكل عام.
- قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات بدقة.
- القدرة على التمييز بين الانفعالات الصادقة، والانفعالات غير الصادقة.
- القدرة على تقييم الانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين.

ثانياً: القدرة على استخدام الانفعالات (توظيف الانفعالات)

وتتضمن القدرات الفرعية الآتية: استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير، والربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس. والإحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر وتوظيفها في عمليات معرفية أُخرى.

- توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة: تعتبر الانفعالات نظام تنبيه أساسي منذ الولادة، حيث تكون بمثابة إشارات لحدوث تغيرات مهمة لدى الفرد نفسه، وفي بيئته وتتضح الانفعالات مع الفرد لتحسن وتطور عملية التفكير.
- إنتاج وتوليد الانفعالات الإيجابية التي تساعد في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات: وتتمثل بقدرة الفرد على توليد المشاعر التي تساعده في التخطيط المستقبلي، فالفرد يمكنه التنبؤ بالحال الذي ستكون عليه مشاعره، كما أنها تساعده في اتخاذ القرارات الفاعلة، حين يقرر القيام بعمل ما.

ثالثاً: القدرة على تحليل الانفعالات

وتتضمن القدرات الفرعية التالية: تحليل الانفعالات مع الفهم الكافي لدلالاتها، وخاصةً المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية الآتية:

- تحديد العلاقة بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها، بالإضافة للاختلافات.
- شرح وتوضيح وتفسير المعاني التي تحملها الانفعالات.
- فهم الانفعالات المركبة من حيث النوع والشدة.
- تنظيم تسلسل الانفعالات، وكيف تتطور بمرور الوقت.

رابعاً: القدرة على إدارة الانفعالات

وتتضمن القدرات الفرعية التالية: التنظيم التأملي للانفعالات وإدارتها، سواءً الذاتية منها، أو ما يتعلق بمشاعر الآخرين، وضبط المشاعر السلبية، وتغيير الحالة المزاجية، في المواقف الآتية:

- تقبل ردود الأفعال وتحملها مهما كان شكلها، والتعامل بإيجابية مع المشاعر السارة وغير السارة.
- تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على فائدتها، والتفكير في الانفعالات بهدوء وثقة بعيداً عن الغضب والانفعال.
- ملاحظة الانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين دون كبت، أو تضخيم للمعلومات التي تحملها.

نموذج جولمان (Goleman)

قدم جولمان (Goleman, 1998) نموذجه معتمداً على أعمال "ماير وسالوفي" وبدأ متأثراً بكتاباتهما، وأبحاثهما بالذكاء الانفعالي. إلا أن نموذج "جولمان" يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الانفعالي مع سمات، وخصائص الشخصية متمثلة في الدافعية، والقدرات التي تجعل الفرد فاعلاً في المشاركة الاجتماعية. وبذلك فقد عبر في نموذجه في الذكاء الانفعالي عن خمسة أبعاد، وهي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات،

والدافعية، وهذه تمثل المكونات الشخصية، بينما يصف البعدان التعاطف، والمهارات الاجتماعية، الجانب الاجتماعي.

أولاً: الوعي بالذات: يشير هذا المكون إلى معرفة الفرد بانفعالاته، فهو لا ينفصل عن مشاعره، ويستخدمها ليصل إلى قراراته بكل ثقة، لأن المعرفة ترتبط بشعور الفرد وسلوكه، وتفكيره. وحينها يتمكن من معرفة نقاط القوة والضعف لديه والعمل على تطويرها، فإن لم يكن الفرد قادراً على إدراك مشاعره فسيكون من الصعب عليه إدراك مشاعر الآخرين. فكلما كان الفرد واعياً بذاته، كان أكثر قدرة على الوعي حتى بأدنى المستويات المنخفضة من الأحاسيس.

ثانياً: إدارة الانفعالات (تنظيم الذات): وتعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته، وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة، سواءً أكانت اجتماعية، أم مادية. فالشخص الذي لديه القدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر سلباً في حالته المزاجية، ويستطيع أن يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية.

ثالثاً: الدافعية (حفظ الذات): يشير هذا المكون إلى أن الفرد يعتمد على قوة داخلية في تحقيق أهدافه، فالحوافز الداخلية تكون أكثر أهمية وتأثيراً في دفع الفرد للعمل، والإبداع من الحوافز الخارجية، كما أنها تدفعه إلى تأجيل إشباع انفعالاته وضبطها بشكل إيجابي.

رابعاً: التعاطف (الشعور بانفعالات الآخرين): وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون، ومعرفة ما يحسون به، وهو أمر يستلزم القدرة على فهم الذات أولاً، أي أنها قدرة تؤسس على الوعي بالذات، فيركز الفرد على نتائجه، وما الذي يجب أن يقوم به، وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة،.

خامساً: المهارات الاجتماعية (تناول العلاقات): وتعني قدرة الفرد على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة، وتتضمن سلوكات لفظية وغير لفظية وتقتضي من الفرد استجابات ملائمة، ويتأثر أداؤها بخصائص تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به.

قياس الذكاء الانفعالي

بالرغم من اهتمام الباحثين بتقدير نسبة الذكاء العقلي المعرفي منذ فترة طويلة، إلا أنهم لم يعطوا اهتماماً لقياس الذكاء الانفعالي إلا في التسعينات من القرن الماضي. فظهرت في الآونة الأخيرة مجموعة من الاختبارات لقياس الذكاء الانفعالي، والوقوف على طبيعة هذا المفهوم بناءً على العديد من المعايير. ومن أهم هذه المعايير: عدم الاقتصار في القياس على التقارير الذاتية للأفراد، وعدم فصل القدرات المتعددة التي تميز الذكاء الانفعالي أثناء عملية تقدير هذا المفهوم، والتأكد من ثبات المقاييس إذا ما تم إعادة تطبيقها على المفحوصين أنفسهم (السمادوني، 2007؛ حسين وحسين، 2006).

ومن خلال الرجوع إلى الأدب النظري السابق الذي تناول الذكاء الانفعالي بالدراسة والتحليل يمكن ملاحظة وجود نوعين من مقاييس الذكاء الانفعالي وهما: مقاييس الأداء، ومقاييس التقارير الذاتية (Mayer & Salovey, 1997, Bar- On, 1997):

أولاً: مقاييس الأداء للذكاء الانفعالي

تستند مقاييس الأداء للذكاء الانفعالي على الموضوعية، وتسجيل الدرجات بناءً على معايير محددة، فهي تقيس الذكاء الانفعالي الحقيقي، ولكن تطبيقها يحتاج إلى وقت أكثر مقارنة بمقاييس التقرير الذاتي، كما تحتاج إلى وقت أطول لملاحظة الاستجابة المحددة. ومن أمثلة هذا النوع من المقاييس: مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل الذي قام بتصميمه ماير

وسالوفي عام (1997). ويشتمل هذا المقياس على أربعة مجالات وهي: الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات، والقدرة على فهم الانفعالات، والقدرة على تحليل الانفعالات، والقدرة على إدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

ثانياً: مقاييس التقارير الذاتية

ظهرت عدة مقاييس ذات فاعلية لقياس مكونات الذكاء الانفعالي. ويتم التقييم في هذا النوع من المقاييس من خلال الطلب من المفحوصين إعطاء صورة عن ذكائهم الانفعالي من خلال التقارير الذاتية. وهذا يتطلب من المفحوصين أن يكون لديهم بصيرة داخلية لتحديد مستوى ذكائهم الانفعالي. ومن الأمثلة على هذا النوع من المقاييس: مقياس معامل الذكاء الذي صممه بار- أون عام (1997). ويتميز هذا المقياس بأنه أكثر مقاييس التقارير الذاتية شمولاً، حيث يغطي جميع مكونات الذكاء الانفعالي ويتكون هذا المقياس من (133) فقرة موزعة على (15) مجالاً، والهدف منه تقييم قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المتطلبات، والضغوط البيئية والتكيف معها. واشتمل هذا المقياس على عدة مقاييس فرعية هي: الوعي بالذات، والنظرة الذاتية، وتحقيق الذات، والاستقلالية، والتعاطف، والعلاقات بين الأفراد، والمسؤولية الاجتماعية، وحل المشكلات.

أما في البيئة العربية فقد طور عثمان ورزق (2001) مقياساً للذكاء الانفعالي، يتكون من (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد تمثلت بالمعرفة الانفعالية، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، وإدارة الانفعالات، والتواصل. وقد تم استخدام هذا المقياس في العديد من الدراسات والأبحاث.

أما في البيئة الأردنية فقد قام الصقر (2008) بتطوير مقياس للذكاء الانفعالي ليتناسب وطلبة الجامعة حيث تكوّن المقياس من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات في الذكاء

الانفعالي وهي المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، وإدارة الانفعالات، والتواصل.

مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم التي تم تناولها بالبحث والدراسة من قبل العديد من علماء النفس والتربية، ولم يعرف الإنسان الذات كما عرفها في الوقت الحاضر من حيث كونها مصطلحاً نفسياً له دلالاته. لذلك فإن جذور مفهوم الذات قديمة، حيث تؤكد المصادر التربوية أن بداياتها كانت قبل الميلاد، وأن بعض الأفكار السائدة ترجع أُصولها إلى (هوميروس) الذي ميز بين الجسم الإنساني المادي والوظيفة غير المادية، والتي أُطلق عليها فيما بعد النفس، أو الروح (العمرية، 2005).

ويعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، إذ إن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية؛ ليستطيع الفرد التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وجعله يشعر بهوية تميزه عن الآخرين، فهو يسعى إلى وحدة وتماسك الشخصية، وتتجلى أهميته كونه يحدد السلوك الإنساني، إذ إنه يؤثر في الآخرين ليسلكوا سلوكاً يتماشى مع خصائصه، فهو يحدد من جهة أُسلوب تعامل الفرد مع الآخرين، كما يؤثر في تحديد أسلوب تعامل الآخرين مع الفرد (الظاهر، 2004).

وقد تنوعت الاتجاهات الفكرية في تناول مفهوم الذات قديماً وحديثاً، وهذا ما يؤكد التطور التاريخي للمفهوم عبر الأزمنة المتعاقبة، مما ترتب عليه تعدد التعريفات وتنوعها لدى الباحثين. فيعرف دسكيسر (Dickhauser, 2005: P25) مفهوم الذات بأنه: "الوصف الكلي والشامل الذي يستطيع الفرد أن يعطيه عن نفسه في أي وقت يطلب منه ذلك". أما هامشك

(Hamachek, 1995: 12) فيعرفه بأنه: "إدراك الفرد لاتجاهاته، ومشاعره، ومعلوماته عن قدراته ومهاراته، ومظهره وتقبله الاجتماعي".

ويرى الظاهر (2004: ص35) بأنه: "مصطلحاً نفسياً يعبر عن مفهوم افتراضي يشتمل على جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه فضلاً عن المعتقدات، والقيم والقناعات، والطموحات المستقبلية التي تتأثر إلى حد كبير بالنواحي الجسمية، والعقلية، والانفعالية والاجتماعية".

في حين ترى سعيد (2008: ص184) بأنه "منظومة تصورات الفرد تجاه أفكاره ومشاعره وسلوكه ومظهره الخارجي، وطبيعة رؤية الآخرين له، وما يطمح أن يكونه في ضوء انطباعاته عن واقعه".

الأُطر النظرية لمفهوم الذات

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم الذات ترى الباحثة أن مفهوم الذات عبارة عن مصطلح نفسي يعبر عن آراء الفرد وأفكاره ومشاعره واتجاهاته عن نفسه، مظهره الخارجي وطبيعة رؤية الآخرين له، وما يطمح أن يصل إليه في ضوء انطباعاته عن واقعه، ويتبلور هذا المفهوم من خلال التفاعل الاجتماعي.

لقد تعددت الأُطر النظرية لمفهوم الذات، ولم يكن هناك اتفاق بين علماء النفس والمهتمين حول طبيعته، ومن الطبيعي أن تختلف وجهات النظر حول الإطار النظري له تبعاً لاختلاف التوجهات، ومن أبرز الأُطر النظرية لمفهوم الذات ما يلي (العيسوي، 1993):

أولاً: مفهوم الذات أُحادي البعد: لاقت وجهة النظر هذه القبول، والتأييد من عدد من العلماء والباحثين أمثال روزنبرغ وسيمون (Rosenberg & Simon).

ثانياً: مفهوم الذات نموذجاً هرمياً: اقتــرح هــذا النمــوذج مــن قبــل شافلــسون (Shavelson)، ولاقت وجهة النظر هذه قبولاً من (Byrne)، ويشير هذا الإطـــار إلـــى أن المفاهيم المتعددة الجوانب يمكن أن تشكل هرماً قمته مفهوم الذات العام، وقاعدته خبرات الفرد في المواقف الخاصة.

ثالثاً: مفهوم الذات نموذجاً تصنيفياً: وهذا النمــوذج مماثــل لنظريتــي (سـبيرمان وثيرستون) للذكاء، ويفترض هذا النموذج وجود عامل لمفهوم الذات، بالإضافة إلـــى وجـــود مجموعة من العوامل الخاصة، والتي تعتبر عوامل شبه مستقلة.

رابعاً: مفهوم الذات نموذجاً تعويـضياً: اقتــرح هــذا النمــوذج وايــن ومــاركس (Win & Marx)، وهذا النموذج يتفق مع النموذج الهرمي، والتصنيفي في تأييده فكرة وجود العامل العام لمفهوم الذات، ويرى هذا النموذج أن التدني في أحد جوانب مفهوم الذات يقابلـــه تعويض في جانب آخر.

ويرى وليم جيمس (William James) بأن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لكل ما يمكن أن يرى الفرد أنه له، وأشار إلى ثلاثة أنواع للذات وهي (Damon, 1988):

أولاً: الذات المادية: وهي ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد علـــى أســـرته وممتلكاته.

ثانياً: الذات الاجتماعية: وتتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد، وما يراه الفرد في وجهات نظر الآخرين عن نفسه.

ثالثاً: الذات الروحية: وتتضمن انفعالات الفرد، ورغباته ومشاعره وأحاسيسه التـــي يشعر ويتحكم بها.

ويتخذ مفهوم الذات لدى فيرنون (Vernon) شكل مستويات متدرجة من أعلى إلى أسفل، وذلك في ضوء ما تتضمنه من محتويات شعورية ولا شعورية، حيث تتكون الذات في مستواها الأعلى من ذوات فرعية اجتماعية عامة، ثم تأتي الذات الشعورية الخاصة، وهذه تتكون من الذات المدركة التي يستطيع الفرد التعبير عنها لفظياً، وخاصة لأصدقائه المقربين، ثم الذات البعيدة، وهذه يمكن أن يستشعرها الفرد من خلال إجراءات التوجيه والإرشاد، ثم تأتي الذات العميقة المكبوتة في نهاية سلم الترتيب، وهذه لا يمكن أن تظهر إلا من خلال التحليل النفسي (دويدار، 1992).

وحدد زهران (1980) ثلاثة مستويات للذات وهي:

أولاً: مفهوم الذات العام: وهو المفهوم المدرك كما يعبر عنه الشخص نفسه، ويضم هذا المفهوم عدداً من مفاهيم الذات كمفهوم الذات الاجتماعية، ويقصد به ذلك المفهوم المدرك للذات الاجتماعية كما يعبر عنها الشخص نفسه.

ثانياً: مفهوم الذات المكبوتة: وهو المفهوم الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة عن ذاته، والتي نجحت في تأكيد، وتحقيق وتعزيز الذات في تجنيد حيل الدفاع فدفعت بها إلى اللاشعور، والتي لا يتم التوصل إليها إلاّ عن طريق التحليل النفسي.

ثالثاً: مفهوم الذات الخاص: وهو أهم المستويات لأنه يختص بالجزء الشعوري السري للفرد من خبرات الذات، ومعظم محتويات مفهوم الذات الخاص محرجه، أو مُخجلة، أو غير مرغوب فيها اجتماعياً، ويعتبر بمثابة نقطة ضعف لدى الفرد إلاّ أنه يستطيع الفرد التعبير عنها، وخاصة للأصدقاء والمقربين.

وينقسم مفهوم الذات بشكل عام إلى نوعين رئيسين هما (صوالحة، 1992):

1. **مفهوم الذات الإيجابي:** ويتمثل هذا النوع في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها.
2. **مفهوم الذات السلبي:** وينطبق هذا النوع على مظاهر الانحرافات السلوكية، والأنماط المضادة، والمتناقضة مع أساليب الحياة الصحيحة.

خصائص مفهوم الذات

هناك العديد من العلماء والباحثين الذين تحدثوا عن خصائص مفهوم الذات فقد حدد شافلسون وبولص (Shavelson, & Bouls, 1982) خصائص مفهوم الذات بما يأتي:

أولاً: التنظيم: أي أن الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات، ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها حيث يصوغها، ويصنفها وفقاً لثقافته الخاصة في فئات، ويربط هذه الفئات بعضها ببعض.

ثانياً: الهرمية: أي أن الذات تشكل هرماً قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة، وقمته مفهوم الذات العام، وهناك من يقسم قمة الهرم إلى قسمين مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات غير الأكاديمي، و كل منها ينقسم إلى أجزاء يتفرع عنها مفاهيم تتعلق بمفهوم الذات كقدرة، ومفهوم الذات التحصيلي، ومفهوم المظهر العام، ومفهوم القبول الاجتماعي، ومفهوم الاتجاهات، وغيرها من المفاهيم الأخرى.

ثالثاً: الثبات: أي أن مفهوم الذات يتسم بالثبات النسبي، وخاصة في قمة الهرم، ويقل ثباته كلما تم النزول من قمة الهرم إلى قاعدته، حيث يتنوع مفهوم الذات بشكل كبير، وذلك تبعاً لتنوع المواقف، فمفهوم الذات الأكاديمي أكثر ثباتاً من مفهوم تقبل الغير، كون المفاهيم تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك نظراً للمواقف، والأحداث والخبرات التي يمر بها الفرد.

رابعاً: التقييم: أي إن مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية ووصفية، فيعطي الفرد تقييماً لذاته في كل موقف من مواقف حياته، فهو لا يقتصر على وصف ذاته فحسب، وإنما يقيم ذاته في المواقف التي يمر بها، وقد تصدر التقييمات لذاته بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع المثالية، أو المقارنة مع الزملاء، وتختلف درجة وأهمية بعدّ التقييم تبعاً لاختلاف الأفراد والمواقف أيضاً.

خامساً: التمييز: أي إن هناك تمايزاً بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري، فمثلاً مفهوم الذات الجسمية يرتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات، ومفهوم الذات للقدرة العقلية يفترض أن يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الأُسرية والمادية.

تشكيل مفهوم الذات

يتشكل مفهوم الذات خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ابتداءً من الطفولة، وعبر مراحل النمو المختلفة، كما أن الوعي بالذات يبدأ ضيقاً عند بداية حياة الفرد، وينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتعامل معها، ومن خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة المحيطة به (المومني، 1992).

ويذكر العمرية (2005) أن مفهوم الذات يتشكل لدى الفرد في ضوء محددات معينة حيث يُكوّن الفرد خلال مراحل نموه المختلفة صورة تدريجية عن نفسه، أي إن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد، ويصف بها ذاته هي نتاج التنشئة الأُسرية، والتفاعل الاجتماعي، واتجاهات الوالدين، والخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد خلال هذه المراحل؛ إذ أن مفهوم الذات يتطور ويتغير تبعاً لتغير خبرات الفرد ومواقفه في الفترات الزمنية

المختلفة، وبذلك قد يختلف مفهوم الفرد لذاته في مرحلة معينة عن مفهومه لذاته في مرحلة زمنية أخرى، وذلك تبعاً لاختلاف الخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد.

وتؤثر مرحلة المراهقة في مفهوم الذات حيث يجد الفرد نفسه أمام احتمالين؛ إما أن يصل إلى تحقيق ذاته بشكل مقبول ومحدد، أو أنْ يواجه وضعاً سمته تشعب الذات وتفككها، فالفرد يقوم بالمفاضلة بين الأدوار المتاحة له، فيختار ما يراه مناسباً بحياته، وفي حالات أخرى قد يفشل الفرد بسبب التغيرات الفسيولوجية التي تطرأ على جسمه ومع المتطلبات الاجتماعية الجديدة التي تفرضها عليه هذه المرحلة (صوالحة، 1992).

إن المصدر الأول الذي يشكل مفهوم الذات هو الصورة الجسمية، فبنية الجسم ومظهره وحجمه تعد من الأمور الحيوية، التي تمد الفرد بأسس تكوين مفهومه لذاته وبخاصة في السنوات الأولى، فتناسق جسم الفرد وسلامة حواسه، وشعوره بكفاءته وتقبله لذاته جميعها تؤثر بشكل إيجابي، أو سلبي في مفهوم الذات (سليمان، 2005).

وتساعد اللغة في تشكيل مفهوم الذات وتطويره، أي إن اللغة لها تأثير في نشأة الطفل، وكلما اتسعت دائرة الطفل اللغوية انعكست بشكل إيجابي على تطوره الذهني، كما أن هناك علاقة بين اللغة والأفكار، أي إن كلاً منهما يؤثر في الآخر، لذلك تعتبر اللغة من المصادر الهامة في تشكيل مفهوم الذات، بالإضافة إلى خبرات النجاح والفشل، والوضع الاقتصادي الاجتماعي (الظاهر، 2004).

كما أن التغذية الراجعة تعتبر مصدراً آخر من مصادر تشكيل مفهوم الذات، وخاصةً من الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة للطفل كالوالدين، والأقرباء والمعلمين والأقران. فالتغذية الراجعة التي يتم تقديمها من الآباء إلى الأبناء تعتبر رسائل تساعد في تشكيل مفهوم الذات (صوالحة، 2002).

وظائف مفهوم الذات

يتفق العلماء والباحثون على إن مفهوم الذات من أهم الجوانب التي تدخل في تكوين الشخصية، وإن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليتمكن الفرد من التكيف مع بيئته التي يعيش فيها، ويرى ألبورت (Albort) أن وظائف الذات هي العمل على وحدة وتماسك الشخصية، وتميز فرد عن آخر، وهي تساعد على اتساق الفرد وتقييماته، أما ليكي (Lecky) فيعتقد أن مفهوم الذات بوصفه بؤرة الشخصية له دور رئيس في تحديد المفاهيم التي يمكن استيعابها، وتضمينها في التنظيم الكلي للشخصية (الظاهر، 2004).

ويرى جولمان (Goleman) أن من وظائف مفهوم الذات نمو الشخصية، وهو القطب الفاعل الذي يؤثر في تنظيم الإدراك واستيعاب الخبرات، وتحديد سلوك الفرد وتوجيهه، وضبط وتنظيم أداء الفرد وعمله (سليمان، 2005).

وبناءً على ما سبق يمكن للباحثة القول بأن مفهوم الذات هو العامل الأساسي في التحكم بالسلوك، فهو قوة دافعة لتنظيم وضبط وتوجيه السلوك، إذ يحدد الاستجابات الذاتية في مواقف الحياة المختلفة، كما أنه يعطي التفسيرات لاستجابات الآخرين، أي تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه.

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

هناك عوامل متعددة تُؤثر في تشكيل مفهوم الذات، لذلك فإن فكرة الفرد عن ذاته يمكن أن تتعدل وتتطور، إذا توفر لدى الفرد قسط من الذكاء مع المهارة الضرورية في معالجة المشكلات بطريقة صحيحة وسليمة. كما أن مفهوم الذات يتأثر بأنماط التنشئة الأسرية التي يتلقاها الفرد سواء أكانت إيجابية، أم سلبية (عدس وتوق، 2005).

وهناك من يرى بأن مفهوم الذات يتـأثر بالوراثـة، والبيئـة الجغرافيـة، والماديـة والاجتماعية، ويتأثر كذلك بالنضج والتعلم، وتحقيق الحاجات والحب والتقدير، واحترام الذات، كما أنه يتأثر بالمعتقدات والقيم والاتجاهات (الظاهر، 2004).

كذلك يتأثر مفهوم الذات بأساليب الثواب والعقاب، والخبرات الانفعالية التي يمر بهـا الفرد، كما تعمل خبرات النجاح والفشل، وغيرها من عوامل الإحباط والصراع فـي تـشكيل مفهوم الذات لدى الفرد إما سلباً، أو إيجاباً (العتوم والجراح، 2004).

وتبرز أهمية إثراء المناهج التربوية بمضامين الذكاء الانفعالي، لأنها ترفع مـستوى الأمل والطموح لدى الأفراد، مما يسهم في تكوين مفهوم إيجـابي لذاتـه، وتعـد الخبـرات المدرسية من المصادر المهمة في تشكيل مفهوم الذات، فالمعلم له دوره الكبير في تشكيل هذا المفهوم، لذلك يجب على المعلم أن يحرص في الإسهام بتشكيل مفهـوم ذات إيجـابي لـدى الطلبة، كما أن حب وعطف الوالدين واتجاهاتهم نحو الطفل أثناء مراحل النمو المختلفة تكون على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين مفهوم الذات لديه، لذلك فإن أنماط التنشئة الأسـرية تعتبر محدداً هاماً من محددات تكوين الذات (سعيد، 2008؛ سليمان، 2005).

قياس مفهوم الذات

بدأ الاهتمام بقياس مفهوم الذات عندما أخذت الأهداف التربوية تتسع لتشمل الجوانب الأسرية والانفعالية بعد أن كانت مقتصرة على الجانب المعرفي، وقد تزايد الاهتمـام بقيـاس مفهوم الذات الذي يعد حجر الزاوية في الشخصية الأمر الـذي أدى إلـى تعـدد الأسـاليب، والأدوات التي تقيس مفهوم الذات. ويعد أسلوب الملاحظة من الأساليب القديمة التي استخدمت لقياس هذا المفهوم، ولكنّه لم يكن دقيقاً في القياس لعدم تقنين الإجراءات الخاصـة بتـسجيل الملاحظات، كذلك لا يمكن أن يكون هناك تطابق بين السلوك المشاهد، ومـا يحتويـه هـذا

السلوك، لذلك تخلى المهتمون بهذا المجال عن هذا الأسلوب، واستخدموا وسائل أكثر موضوعية لقياس هذا المفهوم تمثلت بطريقة التقارير الذاتية. وفي هذه الطريقة يكشف الفرد عن مستوى مفهومه لذاته من خلال فقرات مقياس معد لقياس مفهوم الذات، ومن الأمثلة على هذه المقاييس سلالم التقدير، وهي أكثر أنواع المقاييس شيوعاً في قياس مفهوم الذات (الظاهر، 2004؛ العمرية، 2005).

التنشئة الأسرية

تعتبر الأسرة اللبنة الأساسية والهامة في المجتمع ووظيفتها هي التنشئة الاجتماعية. وقد أصبحت اتجاهات التنشئة الأسرية موضوعاً هاماً في مجال البحث العلمي. وقد تمَّ تناولها من زوايا متعددة، ووجهات نظر متباينة، وما زال البحث حولها مستمراً. ويعدُّ مفهوم التنشئة الأسرية من أهم المفاهيم التي شاع استخدامها بنجاح في الدراسات النفسية والاجتماعية. ويشير الأدب النظري في هذا المجال إلى إن هذا المفهوم يمثل نقطة التقاء بين علم النفس الاجتماعي والتربوي، وعلم نفس النمو.

ويشير جولمان (Goleman, 2000) إلى أن الأسرة تشارك في تلك الوظيفة بعض المؤسسات الاجتماعية والثقافية، إلاّ أنها تبقى هي البيئة الأولى، والمكان الأساسي الذي تتشكل فيه شخصية الفرد، وتظهر فيه اتجاهاته وقيمه وتُعتبر المدرسة الأولى للتعلم الانفعالي. ففي هذا المحيط يشعر الفرد بنفسه، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعره، وكيف يقرأ مشاعر الآخرين. وهذا التعلم لا يتوقف على ما يقوله ويفعله الآباء مباشرة، بل فيما يقدم للأفراد من نماذج في التعامل أيضاً، وكيف يتبادلون المشاعر فيما بينهم. كما أن من أهم عوامل بناء الشخصية خلال مرحة الطفولة الدور الذي يلعبه الوالدان في معاملة الأبناء، فطبيعة العلاقة

بين الطفل وأبويه في بدء حياته، تؤثر تأثيراً بالغاً في نموه العقلي والانفعالي والاجتماعي، وفي بناء شخصيته من جميع الجوانب.

وتعمل الأسرة على تكوين العادات الاجتماعية، وتتيح للفرد تعوّد النظام بما يحقق توافقه النفسي والاجتماعي، لهذا فإن الفرد الذي يتكيف تكيفاً صحيحاً مع العوامل المحيطة به يكون فرداً آمناً في حياته متزناً في انفعالاته وعواطفه (عبد المجيد والشربيني، 1998).

وأكد السمادوني (2007) أن النمو الانفعالي والاجتماعي خلال السنوات الأولى يتأثر إلى حدٍ كبير بالجو الأسري العام، كما يتأثر بالعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها، وكذلك باتجاهات الوالدين ومستوى تعليمهما وخلفيتهما الاجتماعية، وكل ذلك يؤثر في جوانب الشخصية العقلية والاجتماعية والوجدانية، كما يؤثر في طبيعة العلاقة بين الفرد والوالدين.

يطلق على عملية التنشئة الأسرية أحياناً عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي، أو الاندماج الاجتماعي. ويتضح من مناقشة العلماء لموضوع التنشئة الأسرية ارتباط جميع أبعاد التنظيم السيكولوجي للفرد بهذه العملية، وهي عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة عمرية معينة، لأنها عبارة عن تنمية علاقات الأفراد ببيئتهم وجماعاتهم، واندماجهم في مجموعات اجتماعية، وذلك من خلال توعية الأفراد بالأدوار المترتبة على هذه العلاقات. وتُعتبر التنشئة الأسرية عملية تفاعلية بين الفرد والمؤسسات الاجتماعية بهدف إكساب الفرد المهارات، والاتجاهات التي تتوافق مع تلك العمليات التي يعتبرها المجتمع مرغوبة، ومستحسنة لدوره الراهن، أو المستقبلي في المجتمع (الشرايعة، 2006).

وفيما يتعلق بتعريفات التنشئة الأسرية فقد تعددت تبعاً لتعدد النظريات التي حاولت تفسير هذه العملية من جهة، وتعدد حقول المعرفة التي تناولتها من جهة أخرى، ومن أبرز هذه التعريفات:

ما أشار إليه كارلسون ولاكزيك ونـوهنج (Carlson; Loc Znaik & Nuehing, 1994: p22) من أن التنشئة الأسرية هي: "السلوكات والاتجاهات الأسـرية التـي يتبناهـا الوالدان لتحقيق التفاعل الاجتماعي مع الأبناء، أو هي الطريقة، أو الأسلوب الذي يختارهمـا الوالدان لتطبيع، أو تنشئة أبناءهما اجتماعياً".

ويعرفها (الزعبي، 2001: ص27) بأنها: "العملية التي يهدف الآباء من ورائها إلـى جعل أبنائهم يكتسبون أنماطاً سلوكية ودوافع وقيماً واتجاهات يرضى عنها المجتمع، وتنقلهـا الثقافة التي ينتمون إليها، فهي تساعد الفرد على الانتقال من الإتكالية المطلقة إلى الاسـتقلالية الإيجابية".

وعرفها (صوالحة وحوامدة 1994: ص28) بأنها: "عمليات تحول متنامية للفرد مـن كائن فطري بيولوجي إلى راشد اجتماعي، وتنطوي على عمليات تعلم وتعليم وتربية ونـضج قائمة على التفاعل الاجتماعي بين الفرد والقائمين على تنشئته في المواقف الحياتية المختلفة، التي يكتسب خلالها خصائصه العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، كما يكتسب خلالها معايير السلوك والقيم والاتجاهات والتوقعات، والمعرفة الخاصة بثقافة مجتمعه العام والخاص، ويحدد دوره في محيط أسرته ومجتمعه، وتنمو لديه حساسية كافية للاستجابة بفعالية للمتغيرات والضغوط الاجتماعية، ويصبح قادراً على التوفيق بين دوافعه ورغباته الخاصة، وبين مطالب الآخرين واهتماماتهم التي تتمثل في البناء الثقافي الاجتماعي الذي يعيش فيه".

كما أشار (الشرايعة، 2006: ص61) بأن التنشئة الأسرية "هي العملية التي تكـسب الأشخاص المعرفة، والمهارات والاستعدادات التي تجعلهم أكثر، أو أقل قدرة كأعـضاء فـي مجتمعهم، وهذه العملية تعتمد في الأساس على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى نقـل ثقافـة المجتمع".

وتعرف الباحثة التنشئة الأسرية بأنها: مجموعة الأساليب اللفظية والتطبيقية التي يتبناها الوالدان، منذ الولادة لتربية وتعليم إعداد الأبناء للمواقف الحياتية المختلفة، والتي تعتمد على عملية التفاعل الاجتماعي، بهدف إكساب الطفل معايير المجتمع وتوقعاته، ومساعدته على تذويت هذه المعايير، ليصبح قادراً على الاندماج في المجتمع.

وتلعب الأسرة من خلال عملية التنشئة دوراً كبيراً في تطوير شخصية الفرد، فهي الدائرة الأولى التي تغرس في نفوس أبنائها القيم من خلال الممارسات اليومية التي تتسم بالمساواة، وحرية التعبير والفكر. كما أن تأثير الأسرة في نمو الفرد يتم من خلال بعض الممارسات التي تصدر عن الوالدين، كالتعسف والاستبداد في الرأي والتدخل بمختلف جوانب حياته الخاصة، ويضاف إلى ذلك أن الأسرة تقوم بأحد دورين متباينين فهناك دورٌ إيجابي يتمثل في مساعدة الطفل على اكتساب الأنماط السلوكية التي تساعده على إقامة قنوات اتصال مفتوحة مع البيئة، وهذه القدرة المتطورة بشكل مستمر تحفز التفكير عند الفرد، كما أن البيئة الأسرية التي تسود فيها آليات التنشئة الإيجابية تكون بيئة خصبة للخيال الذي يُعدُّ الأساس في الارتقاء المعرفي للفرد (مصلح وأبو دلبوح، 2005).

أما الدور السلبي الذي قد تقوم به الأسرة فيتمثل بوضع عقبات أمام الفرد خلال اكتسابه الأنماط السلوكية في بيئته الاجتماعية، وفي هذه الحالة تنشأ شخصية ضعيفة غير فاعلة في المجتمع (الحسين، 2002).

وتعتبر عملية التكيف والتفاعل الأسري من العوامل الهامة التي تساعد الأفراد على تحقيق قدر من النجاح وإنجاز الأهداف التي يسعون إليها فهناك العديد من العوامل التي تؤثر في قدرة الأفراد على التفاعل الإيجابي وتكوين مفهوم إيجابي للذات بما يتناسب مع متطلبات الحياة (إبراهيم، 1985).

المدارس والنظريات التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية

هناك العديد من المدارس النفسية، والاتجاهات النظرية التي تناولت بالبحث والدراسة أساليب التنشئة الأسرية (كفافي، 1987؛ أبو جادو، 1998؛ أبو غزال، 2006؛ غزاوي، 1993؛ Vernon, 1994؛ الزغول وآخرون، 2008) وهي:

أولاً: مدرسة التحليل النفسي

يشير أريكسون (Ericson) إلى أنه في كل مرحلة عمرية هناك أزمة يعيشها الفرد ويتمحور حولها صراعٌ نفسي ناتج عن ضغوط بيولوجية، وثقافية واجتماعية، وهذا الصراع يمكن أن يحل حلاً إيجابياً، أو حلاً سلبياً، وقد اتخذ من فكرة الأزمة معياراً لتقسيم النمو إلى ثماني مراحل، وخلال هذه المراحل التي تستمر من الطفولة، وحتى الشيخوخة والتي تتم فيها عملية التطبيع الاجتماعي، ومن أهم هذه المراحل مرحلة تحديد الهوية مقابل غموض الهوية، ومرحلة الألفة مقابل العزلة، حيث إن هاتين المرحلتين تغطيان مرحلتي المراهقة ومرحلة الرشد. ويشير أريكسون إلى أن ذروة النمو النفسي- الاجتماعي للفرد ترتبط بالكيفية التي يتمكن بها الفرد من حل الصراعات التي يواجهها في ثماني مراحل نوعية مختلفة.

وأكدت هورني (Hornay) على تأثير العوامل النفسية في التنشئة الأسرية، واستبعدت تأثير العوامل الوراثية في نمو الشخصية نمواً غير سليماً مشحوناً بالصراع والقلق، فالسلوك العصابي إذا ظهر يكون نتيجة للعوامل الاجتماعية، والظروف التي يواجهها الفرد في الطفولة، وهو وليد عوامل غير صحيحة في التنشئة مثل عدم الاهتمام بحاجات الفرد، والتحقير، والإعجاب المبالغ فيه، والعزلة عن الآخرين.

ثانياً: المدرسة السلوكية

تعتمد هذه المدرسة في تفسير عملية التنشئة الأسرية على التعلم، فالطفل يتعلم بناءً على قوانين التعلم، وقواعد الأساليب السلوكية المقبولة اجتماعياً من الوالدين، وفقاً لمبادئ التعزيز، أو العقاب، وهكذا تتشكل شخصية الطفل بناءً على الطابع الاجتماعي المطلوب، ومن أمثلة التطبيع الاجتماعي التنميط الجنسي، فهي العملية التي يتعلم من خلالها الطفل أساليب السلوك المناسبة لجنسه كما حددها المجتمع، وتحدث هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي

تنظر هذه النظرية إلى عملية التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعلم بحد ذاتها لأنها تتضمن تغييراً أو اكتساباً للسلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة. ومفادها أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكهم، وبذلك فهو يلاحظ سلوكات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد.

وترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، وذلك من خلال تقليد أفعال الآخرين، وتنظر هذه النظرية إلى التعزيز والعقاب البديل كأداة لها دور رئيس في عملية التنشئة الاجتماعية. وتتميز نظرية التعلم الاجتماعي بالدقة والحداثة والإبداع، ويظهر ذلك من خلال المزاوجة بين نظرية التعلم والناحية الاجتماعية، فقد نجحت في تفسير المواقف الاجتماعية البسيطة والمعقدة أيضاً.

ويشكل الوالدان والأخوة والأخوات والمرشدون في الأسرة الأكبر سناً نموذجاً أمام ناظري الطفل يراقبه، ويتعلم منه، ويقلده في سلوكه المعرفي والمهاري والانفعالي والاجتماعي.

أنماط التنشئة الأسرية

يذكر (الزعبي، 2001؛ عيسوي، 1995؛ جابر، 2000؛ عويدات، 1997؛ الرشدان، 2005) أن هناك ثلاث أنماط للتنشئة الأسرية تتمثل في:

أولاً: النمط الديمقراطي- التسلطي

يتميز النمط الديمقراطي بالضبط المعتدل، من خلال التواصل مع الأبناء ويتبع الوالدان من خلال هذا النمط علاقة احترام بينهما وبين أبنائهما، ويتقبلان سلوك الأبناء بدرجة من المرونة مع المتابعة الحثيثة دون إكراه، وينتج عن هذا النمط شخصية معتمدة على النفس، لا تعتدي على الغير، وأكثر قدرة على القيام بالأنشطة تحت الظروف الصعبة. كما يتضمن هذا النمط إتاحة الفرصة للأبناء في التعبير عن آرائهم مع الإرشاد والتوجيه، واستخدام أساليب إيجابية كالإقناع وتحفيز التفكير، كما ويشتمل على تشجيع الآباء لأبنائهم نحو الإنجاز وفقاً لقدراتهم، وبالتالي تحقيق الطفل تكيفاً اجتماعياً وصولاً به إلى حالة من الرضا النفسي.

أما النمط التسلطي فيتصف بالضبط والتحكم، ومحاسبة الطفل، وبث الخوف والقلق في نفسه مما يؤثر سلباً في سلوكاته، ويتضمن فرض الوالدين رأيهما على أبنائهما دون مراعاة لرغباتهم وميولهم مع التأكيد على طاعة الأوامر، ويعتمد الوالدان على العقوبة كوسيلة للتربية، مع التأكيد على التقيد بالقواعد السلوكية التي لا يسمح بتجاوزها. وينتج عن هذا النمط شخصية غير واثقة بنفسها، وتتسم بالخجل والخوف من السلطة، كما وتتميز بالاتكالية على الآخرين.

ثانياً: نمط التقبل- النبذ

يتميز نمط التقبل بالاتزان في معاملة الأبناء، كما ويعمل الوالدان من خلال هذا النمط على إشباع حاجات الأبناء من الحب والعطف، وينظر الوالدان إلى الأبناء بأنهم أعضاء مهمين في الأسرة ولديهم قدرة على تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات بما يتناسب وحجم المهمات

الموكلة إليهم، إن اتباع الوالدين لهذا النمط ينتج أفراداً يتصفون بثقة النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية والتوافق النفسي والاجتماعي، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.

أما نمط النبذ فإنه يتصف بالتطرف في التعامل مع الأبناء من خلال رفض الوالدين لأبنائهم ونبذهم، مما يؤدي إلى إحساس الأبناء بالنبذ، والرفض الذي يؤدي بهم إلى الإحباط. ويتخذ نمط النبذ صوراً عديدةٍ منها التهديد، والعقاب البدني، والانتقاد الزائد. إن استخدام هذا النمط ينتج أفراداً يتسمون بالعدوانية، وعدم التوافق مع الحياة، كما أنه يعمل على زيادة مشاعر الإحباط والعجز لدى الأبناء.

ثالثاً: نمط الحماية – الإهمال

تعتبر الحماية من أساليب التربية التي توجه السلوك وتحكمه بمنطق ونظام، تركز على تحقيق الأهداف المنشودة دون التدخل بالتفاصيل الدقيقة المملة، وينطلق هذا الاتجاه في التنشئة من منطلق الحرص والخوف على الأبناء، ويتسم بالمتابعة والتوجيه، وتقديم النصح والإرشاد للأبناء، وتبرز مظاهر هذا النمط لدى الأسر التي يكون عدد الأبناء فيها قليلاً، أو لدى الأسر عند قدوم المولود الأول، وتبدأ الحماية بالتلاشي شيئاً فشيئاً مع نمو الطفل وتقدمه في العمر.

يقابل نمط الحماية الإهمال، ويتمثل هذا النمط بتجاهل حاجات الطفل ورغباته، وعدم إشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية الضرورية، وعدم الإثابة على السلوك الإيجابي أو تشجيعه مما قد يسبب له الإحباط، وتعتبر العلاقات والاتجاهات السيئة التي تمارس داخل الأسرة كالإهمال واللامبالاة من أكثر الجوانب التي تؤثر بشكل سلبي على الطفل. وينتج عن هذا النمط شخصية غير ملتزمة بقواعد المجتمع، وغير متوافقة مع ذاتها، أو المجتمع الذي تعيش فيه.

ويرى صوالحة وحوامدة (1994) أن أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية، تتمثل في النمط الذي يتضمن التوسط بين الشدة واللين، والتدليل والقسوة، والمساواة، والتمييز، وأن من مقومات هذا النمط الوسطية والاعتدال في معاملة الطفل، والتفاهم بين الوالدين على طريقة تربية الطفل، بالإضافة إلى معرفة قدرات الطفل الطبيعية وإمكانياته، والتعامل معه في ضوء هذه الإمكانيات.

ويرى (Zhan, 2004) أن هناك أثراً كبيراً وواضحاً لنمط التنشئة الإيجابية في حياة الطفل حيث تؤثر الأسرة والمؤسسات الأخرى في تكوين شخصية الطفل واتجاهاته، فكلما كان هذا النمط إيجابياً وخالياً من الاتجاهات السلبية كلما كانت الفرصة أفضل للنمو السليم.

خصائص التنشئة الأسرية

هناك العديد من الخصائص التي تتسم بها عملية التنشئة الأسرية، ومن أبرز هذه الخصائص كما ذكرها (ميس وكونجر وكاغان، 2001؛ الزغول وآخرون، 2008):

- عملية نمو وتغير يتحول فيها الفرد من كائن بيولوجي إلى فرد اجتماعي يراعي القواعد الاجتماعية عند إشباع حاجاته، ويتمتع باعتماده على نفسه، وتحمل المسؤولية، والقدرة على التكيف مع الظروف الاجتماعية المختلفة.
- أنها عملية مستمرة في جميع مراحل الحياة، ولكنها أكثر ما تكون أهميتها في مرحلة الطفولة ثم مرحلة المراهقة، وذلك لأن مرحلة المراهقة مرحلة من مراحل التغير السريع وتؤثر في شخصية الفرد.

العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية

هناك العديد من العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية، ومن أبرز هذه العوامل ما يأتي:

أولاً: العلاقة بين الوالدين

تعتبر العلاقة بين الوالدين وسلامتها من أساسيات البناء الأسري، وشـرطاً أساسـياً لنجاح التنشئة الأسرية، وتحقيق أهدافها. فالأسرة التي يشوبها التصدع، والخلافـات الـشديدة تؤثر سلباً في سلوك وتنشئة أبنائها، وتدفعهم إلى الانطواء والإحباط. كما أن التفكك الأسري، وعدم الثبات العاطفي لدى كل من الوالدين يُعد من أهم العوامل التي تؤدي إلى جنوح الأطفال، كما أن طبيعة العلاقة التي تتسم بالانسجام بين الوالدين تساعد على إيجاد البيئة المناسبة للنمو الطبيعي للطفل، والتي ينعكس أثرها على شخصيته بشكل متزن وإيجابي (الرشدان، 2005).

ثانياً: مركز الطفل وترتيبه في الأسرة

يُعتبر ترتيب الطفل في الأسرة من العوامل المؤثرة في أسلوب تربيته وتنشئته وطبيعة علاقاته الاجتماعية، إن ترتيب الطفل كونه الأكبر، أو الأصغر، أو الوحيد يلعب دوراً بالغاً في طبيعة تنشئته الأسرية، فالطفل الأول في الأسرة يكون مجالاً للمحاولة والخطأ في كثير مـن أساليب التنشئة الأسرية كونه يُعد الخبرة الأولى لدى الوالدين، فيعمل الوالدان على تطبيق مـا تعلماه نظرياً من نصائح وإرشادات في تنشئتهم الأسرية لِطفلهم، ومن الطبيعـي أن يـصبح الطفل الأول محط اهتمام والديه، ويعملان على تحقيق طموحاتهم من خلاله فيدفعانه لتحقيقها فإما أن يحقق الطفل هذه الطموحات، وإما أن يفشل في تحقيقها مما يؤدي إلى وقوعـه فـي دوامة القلق والإحباط (همشري، 2003).

ثالثاً: العلاقة بين الوالدين والطفل

تعتبر العلاقة الإيجابية القائمة بين كل من الوالدين والطفل من أهم العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية السوية للطفل، فالبيئة الأسرية التي يسودها الحب والتعاطف بين أفراد الأسرة تؤدي إلى إيجاد جو إيجابي يؤثر في طبيعة شخصية الأطفال، ونموهم النفسي والاجتماعي، ومدى قدرتهم على التكيف الاجتماعي، مما ينتج عن ذلك زيادة الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الظروف المختلفة. في حين تعمل العلاقة السلبية بين الوالدين والطفل على تنشئة غير سوية لدى الأطفال والتي تنعكس سلباً في سلوكهم وشخصيتهم (الزعبي، 2001).

رابعاً: عدد أفراد الأسرة

يؤثر عدد أفراد الأسرة من حيث عدد أفرادها في طبيعة التنشئة الأسرية، حيث أن هناك علاقة بين عدد الأبناء في الأسرة وطريقة وطبيعة التنشئة الأسرية التي يتم إتباعها، كما أن الأسر الأكثر عدداً تميل الأمهات فيها إلى استخدام العقاب في تنشئة أبنائها انطلاقاً من نظرتها إلى الضبط ومحاولة السيطرة، وأن الأمهات في الأسر ذات الأعداد الكبيرة يلجأن إلى رفض أطفالهن وعدم تقديم الحماية الكافية، ويظهر ذلك من خلال عدم قدرة الأمهات على ضبط أنفسهن أثناء التعامل مع الأبناء، في حين أن الأمهات ذات الأسر المتوسطة والقليلة الحجم أكثر انضباطاً (جابر، 2000).

المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة

يلعب المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي دوراً جوهرياً في طبيعة أساليب التنشئة الأسرية للأطفال، فيلاحظ أن أسر الطبقة الدنيا أكثر ميلاً لاستخدام العقاب والتهديد في تربية الأطفال، بينما تميل أسر الطبقة المتوسطة إلى اتباع أسلوب النصح والإرشاد في عملية

التنشئة الأسرية، وكذلك فإنها تميل إلى فرض أكبر قدر من الضبط علـــى أبنائهـــا، كمـــا أن لمستوى الوالدين التعليمي الأثر الكبير في التنشئة الأسرية فكلما ارتفع المستوى التعليمي يميل الوالدان إلى استخدام أسلوب الحوار والمناقـــشة فـــي مختلـــف مواقـــف التنـــشئة الأســـرية (الرشدان، 2005).

جنس الأبناء

تتأثر التنشئة الأسرية للأطفال بجنس الطفل، ويُلاحظ أن ردود أفعال الأبوين، وطرق وأساليب تنشئتهم للأبناء تتأثر بجنس الطفل حيث أن الآباء والأمهات يميلون إلـــى التـــسامح والديمقراطية في تعاملهم مع أبنائهم الذكور مقارنة مع الإناث حيث يلجأ الوالدان إلى استخدام الضبط واتباع الأوامر في عملية التنشئة للجوانب التربوية المختلفة (همشري، 2003).

هذا بالإضافة إلى العوامل الخاصة بالفرد، حيث يتوفر لدى الفرد مجموعة من السمات تساعده على الاستفادة من النشاطات والممارسات التي تتم في هذه العملية وهي:

أولاً: دوافع الفرد الاجتماعية مثل دافعية الانتماء والاندماج في المؤسسات التي يتواجد فيها.

ثانياً: النزوع الفطري للتعلم الاجتماعي من خلال ملاحظة السلوك وتقليده.

ثالثاً: امتلاك الفرد لأنماط من السلوك الاجتماعي، مثل التعاطف، والتواصل، وحب المساعدة بحيث تمكنه من تكوين علاقات ودية وعاطفية قوية مع الآخرين (الزغول، 2008).

التنشئة الأسرية ومفهوم الذات

هناك ارتباط بين مفهوم الذات والتنشئة الأسرية، فالفروق في البيئة الأسرية وطـــرق التنشئة الوالدية تحدث فروقاً بين الأطفال في مكونات الشخصية وفي تقديرهم لأنفسهم، وبشكل عام فإن للعلاقات الأسرية أثراً إيجابياً في تكوين الشعور بالأمن واكتـــساب مفهـــوم إيجـــابي للذات. ويتأثر مفهوم الذات بتقييمات الآخرين للفرد وخاصة المهمين في حياته، ويؤثر البعـــد

الاجتماعي في مفهوم الذات، حيث تنمو صورة الذات من خلال الدور الذي يلعبه الطفل، والتفاعل الاجتماعي (سعيد، 2008).

ويؤكد حسين (1986) أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة، وعبر مراحل النمو المختلفة حيث يكتسب الفرد من خلالها فكرته عن نفسه؛ أي أن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الأسرية والتفاعل الاجتماعي، وأساليب التعزيز والعقاب واتجاهات الوالدين والخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد.

ولعل أهم مصدر من مصادر تشكيل مفهوم الذات يتمثل بخبرات التنشئة الأسرية، حيث يتأثر مفهوم الذات إلى حدٍ كبير في العلاقات الأسرية بين الطفل ووالديه، وللوالدين دور هام في تكوين الذات المدركة، كما يسهم الوالدان في تشكيل الذات المثالية لدى الأطفال، كون الطفل يقوم بتمثل المعايير، والقيم التي يوجهه والديه إلى الالتزام بها واتباعها (العمرية، 2005).

يتبين مما سبق أن مفهوم الذات نتاج اجتماعي يتأثر بخبرات الطفولة وأساليب التنشئة الأسرية وتقييمات الآخرين وخاصة الزملاء والمربين، وهذا النتاج يتأثر ويؤثر بالذكاء الانفعالي، حيث إن عملية تطور مفهوم الذات مستمرة ما دام الفرد مستمراً في اكتشاف أمور جديدة. وخلاصة القول أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في تشكيل مفهوم الذات أهمها التنشئة الأسرية، والخبرات الانفعالية التي يكتسبها الفرد، فهذه المتغيرات تؤثر وتتأثر ببعضها البعض.

التنشئة الأسرية والذكاء الانفعالي

أكد جولمان (Goleman, 1995) أن النمط الذي يتبعه الوالدان في معاملة أطفالهما سواءً كان يتسم بالقسوة، أو التفهم والتعاطف، أو غيره من الأنماط، فإنه يترتب عليه نتائج

عميقة الأثر في حياة الطفل الانفعالية، مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على الذكاء الانفعالي لديـــه.

فالطفل الذي يتسم والداه بالذكاء الانفعالي يكتسب جوانب إيجابية في تنظيم وإدارة انفعالاتـــه، سواءً من خلال التوجيهات المباشرة، أو غير المباشرة، أو من خلال نمذجة الاستجابات.

كما يرى أيزنبرغ وفابس ومورفي وكارهون وموسزك وســميث وبويــل وسوشــا (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karhon, Moszk, Smith, 'Boyle, & Such, 1994) أن الوالدين اللّذين يشجعان أطفالهما على التعبير عن انفعالاتهم بطرق مقبولة اجتماعياً ومناقشتهم للمشاعر السلبية، وعدم كبتها من المتوقع أن يُنشئوا أطفالاً متعاطفين ومعبرين عن انفعالاتهم.

ويرى بيرك (Berk, 1999) في السياق الأسري أن الطفل يتعلم من والديــه قاعــدة المعارف الانفعالية والكفاءة في تحديد الانفعال، ويتعمق هذا التعلم اعتماداً علـــى مـــا تـــوفره الأسرة من بيئة اجتماعية غنية بالخبرات، القائمة على التفاهم والتعاطف.

كما وأن الأبحاث التي تناولت مزاج الطفل أظهرت دور التعلق بالوالدين في الــضبط الانفعالي، والذكاء الانفعالي. وأشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) إلـــى أن روابط التعلق المبكر بالوالدين تلعب دوراً رئيساً في الذكاء الانفعـــالي عنـــد الأطفـــال، وأن الأطفال ذوي التعلق الآمن، سوف يطورون مهارات الكفاية الانفعالية التي تتـــضمن الـــوعي بالحالة الانفعالية وبالآخرين، والتمييز بين انفعالاتهم في المواقف التعبيرية، والقـــدرة علـــى الاندماج التعاطفي.

وعلى النقيض من ذلك يلعب التفكك الأسري دوراً بالغ التأثير في الـــذكاء الانفعـــالي للطفل حيث يقلل التفكك الأسري من الفرص أمام الطفل لتعلم السلوك الانفعالي السوي؛ نتيجة عدم الـــشعور بـــالأمن، والطمأنينـــة ومعاناتـــه مـــن الحرمـــان الانفعـــالي بـــشكل عـــام (Stoklosa,1984).

ويؤكد دينهام (Denham, 1993) أن المظاهر الأبوية الخاصة بالأم، والتي تتعلــق بردود الفعل على تعبيرات طفلها الانفعالية ترتبط بالكفاية الانفعالية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة؛ أي أن ردود الفعل التعبيرية للوالدين على انفعالات الأطفال يمكن أن تكون عوامل في غاية الأهمية لجعل الأطفال يعرفون أي اتجاهات السلوك تكون ملائمــة للتــصرف فــي المواقف المختلفة. كما أن حساسية استجابة الأم لانفعالات الطفل الملاحظة تكون منبئة بالفهم الانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة، أي أن الأمهات اللواتي يتعاملن بهــدوء ورزانــة مــع نوبات الغضب لدى أطفالهن يعملن على تحسين فهم الانفعالات لدى هؤلاء الأطفال.

الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومفهــوم الذات في ضوء العديد من المحاور المتمثلة بالبعد السلوكي، وبعد الرضا والسعادة، والوضــع الأكاديمي، والمظهر الجسمي، وهذا ما تؤكده دراسة ماير وتاكر (Mayer & Tuker, 2005) التي بينت أن الأشخاص الأذكياء انفعالياً يتعاملون بشكل ملائم مع الآخرين ويكونون موضع احترام وتقدير مما يجلب لهم السعادة، والرضا عن النفس، وهذا يعمل على تكوين مفهوم ذات إيجابي.

ويشير السامرائي (2005) إلى أن مهارات الذكاء الانفعالي تسهم في تنمية الشخصية والتعايش مع الآخرين، ورفع مستوى مفهوم الذات. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (هايكو ايرنست) عن صفات مهمة في شخصية من يتمتع بالذكاء الانفعــالي فــي البعــد الجــسدي، والمظهر الخارجي.

ويشير الأدب السيكولوجي للذكاء الانفعالي بأن مهارات الذكاء تسهم في تعليم الأفراد قواعد تهدئة النفس، وتفهم ذات الآخرين والاهتمام بهم، والإصغاء إليهم، والتفكيــر الــسليم،

والتحدث بكل وضوح وإمعان وبصوت هادئ بعيد عن الإثارة وهذه خطوة بناءة في تهدئة الخواطر، وتخفيف حدة التوتر والمخاوف، وبدونها لن يكون هناك تقدم يذكر في طريق الحل لما ينشأ من قضايا ومشكلات، وتلك القواعد تساعد في تخفيف حدة القلق، وهواجس المخاوف، وارتفاع مستوى التوتر لدى الأفراد (عدس، 1997).

التنشئة الأسرية والذكاء الانفعالي ومفهوم الذات

يُلاحظ من الأدب التربوي السابق اتفاق معظم الباحثين على الدور الذي تلعبه التنشئة الأسرية في إعداد الفرد وتهيئته نفسياً، من خلال أنماط التنشئة التي تقدمها، والتي تعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الذات، وزيادة القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم فيها، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين مما يسهم في تعزيز الذكاء الانفعالي لديه.

ويلعب الذكاء الانفعالي، والمتمثل بمهارة الوعي بالذات دوراً كبيراً في تطوير مفهوم الذات، والارتقاء به بفاعلية نحو النجاح والتفوق في كافة مجالات الحياة، حيث أن مفهوم الذات الإيجابي يرتبط إيجاباً مع المراقبة الذاتية، والمهارات الاجتماعية، واعتبار وجهات نظر الآخرين التعاطفية، والتوجه السلوكي نحو العلاقات مع الآخرين بإيجابية، والتفكير الانفعالي المتوازن.

وهناك من الدراسات التي أشارت إلى أهمية التنشئة الأسرية في مفهوم الذات، والذكاء الانفعالي، كدراسة غالاغر وبرودريك (Gallagher & Brodrick, 2008) التي بينت أهمية القيمة التنبؤية للتنشئة الأسرية والذكاء الانفعالي، وتأثيراتهما التفاعلية على مفهوم الذات. حيث أشارت إلى أن العلاقة بين التنشئة الأسرية والذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات هي أكثر ترابطاً وتأثيراً فيما بينها وبصفة تفاعلية تبادلية.

من خلال مطالعة الأدب التربوي الذي تناول متغيرات هذه الدراسة، وجدت الباحثة بأن هناك ندرةً في الدراسات التي تناولت العلاقة التفاعلية بين الذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات والتنشئة الأسرية. وهذا ما أوجد دافعاً لدى الباحثة بتناول هذه المتغيرات بالبحث والدراسة.

مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة نظراً للارتباط بين الذكاء الانفعالي من جهة والعديد من السمات الشخصية المختلفة وانعكاسها على وجود شخصيات واثقة، وقياداتٍ ناجحة، مؤثرة قادرة على فهم التعبيرات الانفعالية، وتحقيق أعلى مستوى ممكن من التكيف الاجتماعي والانفعالي، مما ينعكس إيجاباً على مفهوم الذات، وفي المقابل فإنه مرتبط بالعديد من الاضطرابات الانفعالية، خصوصاً في الاكتئاب، واليأس والشعور بالعزلة الاجتماعية، وانعكاسه على وجود شخصيات ضعيفة مهزوزة غير قادرة على تحمل المسؤوليات، والتكيف مع متطلبات الحياة، وغير متفهمة لدورها الاجتماعي مما يجعلها غير فاعلة في المجتمع.

ولأهمية الأسرة في رفع مستوى الذكاء الانفعالي، حيث أنها المكان الأول والرئيس الذي تتشكل فيه شخصية الفرد، وتظهر فيه قيمه واتجاهاته، حيث أن الفرد يتعلم من والديه قاعدة المعارف الانفعالية والكفاءة في تحديد الانفعال، أصبح من الضروري معرفة الأساليب التي تسهم في وجود الشخصية الإيجابية التي نتمنى أن تكون سائدة في هذا المجتمع.

وانطلاقاً من الدور الذي تلعبه أنماط التنشئة الأسرية في صقل شخصية الفرد ورسم ملامحها المستقبلية سواءً فيما يتعلق بالجوانب الانفعالية، أو القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة بكل ثقة واقتدار، والتعامل مع الآخرين، وفهمهم بالإضافة إلى قدرة الفرد على فهم ذاته في ضوء قدراته وإمكاناته. وعليه فإن هذه الدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط أنماط التنشئة الأسرية مع مستوى الذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات لدى طلبة الصف

العاشر الأساسي، حيث أن هذه المرحلة مرحلة هامة باعتبارها من أهم مراحل المراهقة التي يمر بها الطالب، بالإضافة إلى معرفة مدى تأثر كل من هذه الجوانب بنمط التنشئة الأسرية الذي تلقاه الطالب.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: "ما نمط التنشئة الأسرية السائد لدى أسر طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون "؟

ثانياً: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسيُ في مديرية تربية محافظة عجلون"؟

ثالثاً: "ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون"؟

رابعاً: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين نمط التنشئة الأسرية، ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"؟

خامساً: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين نمط التنشئة الأسرية، ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"؟

سادساً: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

سابعاً: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية تعزى لاختلاف جنس الطالب، وعدد أفراد الأسرة"؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها، من أهمية متغيراتها الأساسية، وأهمية العلاقة التبادلية بينهما في التأثير على الجوانب النفسية، والتربوية، والاجتماعية في شخصية الفرد.

فالتنشئة الأسرية تمثل الدور الرئيس في تنمية جميع جوانب الشخصية لدى الفرد، سواءً السلوكية، أو المعرفية، أو الانفعالية. وتحتل الأسرة المركز الأول في تكوين اعتقادات إيجابية تجاه إمكانات الفرد وقدراته بحيث تساهم هذه الاعتقادات في بناء وتهذيب شخصيته.

كما أنه من المهم معرفة العلاقة بين نمط التنشئة المتبع ومستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لما لهذين المتغيرين من أهمية بالغة في تحقيق النجاح في جميع مجالات الحياة، وزيادة القدرة على التكيف مع المؤثرات البيئية المختلفة لتحقيق مستوى مناسب من الرضى عن الحياة من خلال ضبط الانفعالات، وفهم انفعالات الآخرين، والقدرة على فهم الذات، وتكوين صورة إيجابية عنها، بالإضافة إلى أهمية هذه المتغيرات في حياة الأفراد والجماعات، وتأثيراتها على المنظومة الشخصية خاصة فيما يتعلق بالجوانب السلوكية والعلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرارات، ومواجهة المشكلات والقدرة على التكيف.

وانطلاقاً من الاهتمام المتزايد بالعملية التربوية، فيمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد المدرسين على تحقيق أهدافهم المنشودة داخل غرفة الصف، فالتركيز على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي عند الطلبة من شأنه، أن يساهم في خلق جوٍ من التعاون، والمحبة والتفاهم بين الطلبة أنفسهم، وبين الهيئة التدريسية، وهذا ينعكس بدوره على تهيئة وتوفير الظروف لبيئة تعليمية مناسبة، وفتح المجال أمام المرشدين والتربويين، والقائمين على العملية التربوية بتسهيل عملية التوجيه التربوي الصحيح.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة التي يعيشها طلابنا في ضوء التطور التكنولوجي، والانفتاح الفكري المتمثل بازدياد مصادر المعارف والمعلومات التي تطرق أذهان الطلبة من كل جانب، والتي لها الدور الكبير والمؤكد في تكوين المفاهيم والإتجاهات، والقيم لديهم، وخاصةً في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم.

كما تعد هذه الدراسة الأولى في البيئة العربية، وفي – حدود علم الباحثة- التي حاولت البحث في العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية، والذكاء الانفعالي ومفهوم الذات.

التعريفات النظرية والإجرائية

تتضمن الدراسة الحالية المفاهيم الآتية:

نمط التنشئة الأسرية: ويقصد به مجموعة الأساليب الأسرية التي تتم ممارستها من خلال التعامل مع الأبناء في مختلف المواقف الحياتية. والذي يقاس بالدرجة على مقياس التنشئة الأسرية المستخدم في هذه الدراسة، كما يدركه الطلبة أنفسهم.

مستوى الذكاء الانفعالي: ويقصد به قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع عواطفه ومشاعره، وقدرته على الانتباه الدقيق لمشاعر وعواطف الآخرين، بحيث يحقق لنفسه، وللآخرين أكبر قدرٍ من السعادة والنجاح، والذي يقاس بالدرجة على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة، كما يدركه الطلبة أنفسهم.

مستوى مفهوم الذات: ويقصد به الصورة التي يعبر فيها الفرد عن نفسه داخلياً وخارجياً. وهي مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي أو كيانه، أي الفرد كما يدرك نفسه، ويقاس من بالدرجة على مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة، كما يدركه الطلبة أنفسهم.

محددات الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر في مديرية تربية محافظة عجلون للعام الدراسي 2008/ 2009 الفصل الدراسي الثاني.
- وتقتصر هذه الدراسة أيضاً على الأدوات المستخدمة في هذه الدراســـة وهـــي مقيـــاس التنشئة الأسرية، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس مفهوم الذات.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات. يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي استطاعت الباحثة التوصل إليها بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والمصادر المعرفية المختلفة، والدراسات السابقة من رسائل ماجستير ودكتوراه في هذا المجال، وتم عرض الدراسات السابقة حسب تسلسلها الزمني، استناداً لثلاثة محاور رئيسة هي:

أولاً: الدراسات التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية

ثانياً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي

ثالثاً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات

أولاً: الدراسات التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية

أجرت منصور (1981) دراسة كان عنوانها "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بعدوان الأبناء وتكيفهم الاجتماعي والشخصي". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء وبين العدوان والتكيف الاجتماعي والشخصي. تكونت عينة الدراسة من (78) طفلاً. استخدمت الباحثة مقياس متغيرات الرعاية الوالدية لشايفر (Shaefer)، ويقيس أربعة عوامل في التنشئة الوالدية وهي: التقبل والنبذ والاستقلال والتقيد والتحكم السيكولوجي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً موجباً بين النبذ، من الوالدين وبين العدوان لدى الأبناء، وكذلك بين التحكم السيكولوجي، كما

بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الاستقلال المتطرف من قبل الأب والعدوان من قبل الأبناء الذكور، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين بُعد الوالدين والتكيف عند الأبناء في التحكم.

وفي دراسة توق وعباس (1981) التي كان عنوانها "أنماط الرعاية الأسرية وتأثيرها على مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال في الأردن". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط الرعاية الأسرية، وتأثيرها في مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (432) طفلاً تم اختيارهم من مدارس وكالة الغوث، والمخيمات الصيفية، والمؤسسات الاجتماعية. استخدم الباحثان قائمة مفهوم الذات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين يعيشون في رعاية أسرية ممتدة مقارنة مع أداء الأطفال الذين يعيشون في المؤسسات الاجتماعية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات لصالح الإناث.

كما أجرى روبرتسون (Robertson, 1989) دراسة كان عنوانها "العلاقة بين التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والإكتئاب لدى المراهقين". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن عوامل التنشئة الأسرية، ومفهوم الذات واكتئاب المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من المراهقين. استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات من إعداده، ومقياس بك (Peck) للإكتئاب، ومقياس التنشئة الأُسرية من إعداد الباحث. أشارت نتائج الدراسة إلى أن رفض الوالدين الملاحظ له تأثير مباشر على مستوى مفهوم الذات لدى المراهقين، كما بينت النتائج أن رفض الوالدين والعزلة تؤدي بالمراهقين إلى مستوى من الاكتئاب.

وأجرت كشك (1991) دراسة كان عنوانها "العلاقة بين التنشئة الأسرية وكل من تقدير الذات ومركز الضبط عند المراهقين". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين

التنشئة الأسرية ممثلة بالممارسات الوالدية كما يدركها الأبناء، وبين كل من تقدير الذات ومركز الضبط. تكونت عينة الدراسة من (640) طالباً وطالبةً في منطقة عمان الكبرى. استخدم الباحث مقياس التنشئة الأسرية، ومقياس تقدير الذات ومركز الضبط وهي من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات الوالدية لكل من الأب والأُم، والتي اتسمت بالتقبل ارتبطت بشكل إيجابي مع تقدير الذات عند الأبناء، أما الممارسات الوالدية التي اتسمت بالنبذ والعزل، وبث القلق المستمر، فقد ارتبطت بشكل سلبي مع تقدير الذات.

وهدفت دراسة داوود (1999) التي كان عنوانها "علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً، و (158) طالبةً موزعين على الصفوف الثلاث، تم اختيارهم من (20) مدرسة من مديرتي تربية عمان الأولى والثانية. استخدمت الباحثة الصورة المعربة من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بجزئية مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس السلوك الاجتماعي، كما استخدمت مقياس التنشئة الأسرية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي بين الطلبة عائدة لنمط التنشئة الأسرية، إذ أظهر الطلبة الذين أفادوا بأنهم تلقوا نمط تنشئة ديمقراطي كفاءة اجتماعية أعلى، وسلوكاً لا اجتماعياً أقل من الطلبة الذين أفادوا بأنهم تلقوا نمط تنشئة تسلطي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية، والسلوك اللاجتماعي بين الذكور، والإناث لصالح الذكور.

وقامت النسور (2004) بدراسة كان عنوانها "علاقة نمط التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية (الديمقراطي مقابل التسلطي) بمفهوم الذات، وتوكيد الذات والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية. تكونت عينة الدراسة من (258) طالبةً. استخدمت الباحثة مقياس نمط التنشئة الأسرية، ومقياس مفهوم الذات وهما من إعداد الباحثة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنمط التنشئة في مفهوم الذات الكلي لصالح مجموعة النمط التسلطي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنمط التنشئة الأسرية، في التحصيل الدراسي لصالح النمط الديمقراطي.

أمّا دراسة ديهارت وبلهام وتينين (Dehart, Pelham & Tennen, 2005) التي كان عنوانها "نمط التنشئة الأسرية وعلاقته بمفهوم الذات". فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التنشئة ومفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (148) طفلاً من المراهقين. استخدم الباحثون مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات، ومقياس نمط التنشئة الأسرية، وهو من إعداد الباحثين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين تلقوا نمط تنشئة يتصف بمستوى عالٍ من الاهتمام أشاروا إلى مستويات إيجابية أعلى في مفهوم الذات مقارنة مع من تلقوا مستوى متدني من اهتمام الوالدين. كما أظهرت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا نمط الحماية الزائدة في التنشئة قد أظهروا اتجاهات سلبية عن مفهوم الذات، كذلك أشارت النتائج إلى اقتران تفاعل الأم المبكر مع أطفالها، واتجاهات إيجابية لمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.

وأجرى مارتينز وجارسيا (Martinez & Garcia, 2007) دراسة كان عنوانها "أثر أساليب التنشئة الأسرية على مفهوم الذات لدى المراهقين". فقد هدفت إلى الكشف عن أثر

أساليب التنشئة الأسرية على مفهوم الذات، والقيم لدى المراهقين في أسبانيا. تكونت عينة الدراسة من (1456) مراهقاً من الذكور، والإناث تراوحت أعمارهم ما بين (13– 16) سنة. استخدم الباحثان مقياس بيرس– هارس لمفهوم الذات، ومقياس أساليب التنشئة الأسرية من إعداد الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين نمط التنشئة، وبين المجالات الأسرية والأكاديمية من حيث مفهوم الذات، ووجود علاقة ارتباطية بين نمط التنشئة وقيم نمو الذات، والقيم المحافظة، كما أشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين تلقوا نمط تنشئة متساهل قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس مفهوم الذات مقارنة مع المراهقين الذين تلقوا نمط تنشئة تسلطي، كما أظهر المراهقون الذين تلقوا نمط النبذ، ونمط التسلط في التنشئة مستوى سلبياً منخفضاً من قيم نمو الذات، والقيم المحافظة.

وأجرى عبيدات (2008) دراسة كان عنوانها "العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية، وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (582) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الأساسية العليا (ثامن، تاسع، عاشر) في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة التابعة لمحافظة اربد. استخدم الباحث مقياس التنشئة الأُسرية وهو من إعداده، ومقياس فاعلية الذات من إعداد الصقر (2005). أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط شيوعاً لدى أُسر أفراد عينة الدراسة هو النمط الديمقراطي الذي جاء بالمرتبة الأولى. وجاء نمط التقبل بالمرتبة الثانية، تلاه نمط النبذ، وجاء النمط التسلطي بالمرتبة الأخيرة، كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات جاء مرتفعاً لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق في

مستوى فاعلية الذات تعزى لاختلاف الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية لصالح النمط الديمقراطي.

وقام غالاغر وبرودريك (Gallagher & Brodrick, 2008) بدراسة كان عنوانها "القيمة التنبؤية للتنشئة الأسرية والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بمفهوم الذات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القيمة التنبؤية للتنشئة الأسرية والذكاء الانفعالي، وتأثيراتهما التفاعلية على مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (267) طفلاً. استخدم الباحثان مقياس مفهوم الذات، ومقياس التنشئة الأسرية، وهو من إعدادهما، ومقياس بار- أون (Bar-On) للذكاء الانفعالي. أظهرت نتائج الدراسة أن التنشئة الأسرية، والذكاء الانفعالي، وتأثيراتهما التفاعلية قد تتنبأ بمفهوم الذات إلى حدٍ كبير سواءً كان سلبياً أم إيجابياً، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ترابطية بين التنشئة الأسرية ومفهوم الذات، وبين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات، كما بينت النتائج أن العلاقة بين التنشئة الأسرية، والذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات هي أكثر تعقيداً مما بينته الدراسات السابقة نظراً لوجود علاقة ترابطية تبادلية بين هذه المتغيرات.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي

أجرى سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) دراسة كان عنوانها "محتوى الذكاء الانفعالي وإدراك المثير البصري الغامض كأحد مكونات الذكاء الانفعالي، والتعاطف والإنبساط". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين محتوى الذكاء الانفعالي وإدراك المثير البصري والتعاطف والانبساط. تكونت عينة الدراسة من (139) فرداً. استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس السمات الشخصية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين درجات الإدراك الانفعالي، ودرجات المقاييس المعيارية المستخدمة، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين الإدراك الانفعالي والتعاطف والانبساط، كما بينت النتائج

أن أفراد عينة الدراسة أظهروا قدرة دقيقة على تحديد وإدراك المحتوى الانفعالي في المثيرات غير اللفظية، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم قدرة على فهم العمليات المعرفية لدى الآخرين، وفهم الانفعالات التي تظهر لدى الآخرين.

وفي دراسة سوارت (Swart, 1996) التي كان عنوانها "الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بمستوى التحصيل. تكونت عينة الدراسة من (448) طالباً وطالبةً. استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، والدرجات الأكاديمية للطلبة، تم تصنيف الطلبة إلى مجموعتين: مرتفعة التحصيل، ومنخفضة التحصيل بالاعتماد على مستوى التحصيل. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومستوى التحصيل، كما بينت النتائج أن الذكاء الانفعالي يمكن الاستدلال به كمؤشر على النجاح الأكاديمي.

وقام سوتارز(Sutars, 1996) بدراسة كان عنوانها "الذكاء الانفعالي في ضوء بعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بجنس الطالب وتحصيله الدراسي والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبةً، طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي، وتضمن ثلاث مجالات التعاطف، والمعرفة الانفعالية، واستخدام الانفعالات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث قد حصلن على درجات مرتفعة على عاملي التعاطف، والمعرفة الانفعالية مقارنة بالذكور، بينما لم تتضح أية فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على عامل استخدام الانفعالات، كذلك لم يتضح وجود تأثير دال للمعدل التراكمي، والتحصيل الدراسي للطالب على مكونات الذكاء الانفعالي.

وأجرى مورنسكي (Murenski, 2000) دراسة كان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير الناقد". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي،

والتفكير الناقد، ومجالات الشخصية المميزة للذكاء. تكونت عينة الدراسة من (135) فـرداً. استخدم الباحث مقياس جولمان للذكاء الانفعالي الذي يتضمن مجالات الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، كما استخدم مقياس واطـسون جلاسـر للتفكير الناقد. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكيـر الناقـد، كمـا أظهرت النتائج وجود تداخل في مجالات الشخصية المميزة للذكاء مع التفكير الناقد.

كما قام راضي (2001) بدراسة كان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقتـه بالتحـصيل الدراسي والتفكير الابتكاري". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقـة الـذكاء الانفعـالي بالتحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الابتكاري. تكونت عينة الدراسة من (289) طالبـاً وطالبةً. استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعداده، ومقيـاس التفكيـر الابتكـاري، ومستوى تحصيل الطالب في المواد الدراسية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي، ومجالاته المختلفة، كما بيت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والإناث.

وقام روثمان (Rothman, 2001) بدراسة كان عنوانها "الذكاء الانفعـالي وأنمـاط الشخصية لدى طلبة المرحلة المتوسطة". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقـة بـين الذكاء الانفعالي ونمط الشخصية المفضلة. تكونت عينة الدراسة من (71) طالبـاً، اسـتخدم الباحث مقياس بار- أون (The Bar- On Emotional Quotent inventory)، ومقيـاس (Mayer Briggs indicator) لقياس نمط الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقـة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، ونمط الشخصية الانبساطية لـدى أفـراد عينة الدراسة.

وأجرى زي وذيجس وسـكاكل (Zee, Thijs & Schakel, 2002) دراسـة كـان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الأكاديمي والعوامل الخمس الكبـرى للشخـصية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بكل من الذكاء الأكاديمي، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية. تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً من هولندا، استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي والأكاديمي، والعوامل الخمس الكبرى، ومؤشرات النجاح الأكـاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ارتباطية، ولكنها ضعيفة بين الذكاء الانفعالي، والـذكاء الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الانفعالي والانبـساط، وكشفت النتائج عن أنّ الذكاء الانفعالي أكثر قدرة على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، والاجتماعي من المؤشرات التقليدية للذكاء الأكاديمي.

كما أجرى الدردير (2004) دراسة كان عنوانها " الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بعـدد من المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (147) طالباً وطالبةً، استخدم الباحث مقياس الـذكاء الانفعالي من إعداده، ومقياس التفكير الناقد الذي أعده جابر وهندام. أظهرت نتائج الدراسـة عدم وجود اختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي يعزى لاختلاف التخصص، كمـا وأظهـرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، والتفكير الناقد.

وقام لويد (Loyed, 2004) بدراسة كان عنوانها "مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقتـه بالضغوط النفسية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي، والقدرة على التوافق مع الضغوط النفسية. تكونت عينة الدراسة من (247) طالباً وطالبةً من بريطانيا، تـم تقسيم أفراد عينة الدراسة لمجموعتين ذات مستوى عالٍ، ومـستوى مـنخفض مـن الـذكاء الانفعالي، من خلال تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلبـة

كانوا بمستوى منخفض من الذكاء الانفعالي، كما بينت النتائج أن الطلاب ذوي مستوى الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون استراتيجيات المهـارات الاجتماعيـة، ومهـارة إدارة الوقـت، ومهارات التقييم، كما بينت النتائج أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الانفعـالي يدخلون في مشكلات سلوكية نفسية، بالإضافة إلى عدم القدرة على التوافـق مـع الـضغوط النفسية التي تواجههم.

وأجرى واريك ونيتل بك (Warric & Nettel Beck, 2004) دراسة كان عنوانهـا "الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية". هدفت هذه الدراسة إلى الكـشف عـن طبيعـة الـذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (84) طالبـاً مـن اسـتراليا. استخدم في هذه الدراسة مقياساً للشخصية، ومقياسين للذكاء الانفعالي، أحدهما يقيس ما وراء المزاج، والثاني اختبار للذكاء الانفعالي من إعداد ماير وسالوفي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً كما هو مقاس بمقياس ما وراء المزاج مـع العـصابية، وارتباط الذكاء الانفعالي، كما هو مقاس بمقياس ماير وسالوفي مع العصابية، ولكن بدرجـة ضعيفة.

أما دراسة داي وثيرن وكارول (Day, Therrien & Carroll, 2005) التي كـان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقته بسمات الشخصية". هدفت هذه الدراسة إلى تقيـيم الـصدق الكمي للذكاء الانفعالي والشخصية والعلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة مـن (133) طالبـاً وطالبةً، منهم (44) طالباً، و (89) طالبةً، استخدم في هذه الدراسة مقياس بار- أون للـذكاء الانفعالي، ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية لكوستا وماكير. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، ونمط الشخصية العصابية، كما

بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، ونمط الشخصية الانبساطية.

وقامت السميرات (2005) بدراسة كان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي، وعلاقته بالتحصيل في ضوء متغيرات الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبةً استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي كان بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الانفعالي والتحصيل، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لاختلاف الجنس لصالح الإناث. وعدم وجود اختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لاختلاف التخصص.

وأجرى يب ومارتن (Yip & Martin, 2006) دراسة كان عنوانها "علاقة الذكاء الانفعالي بمفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات، والكفاءة الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً. استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي لبار- أون، ومقياس الكفاءة الاجتماعية من إعدادهما، ومقياس مفهوم الذات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي ممثلاً بالقدرة على الإدارة العاطفية، ومفهوم الذات، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ممثلاً بالقدرة على إدراك العواطف بدقة والإحباط، كما ارتبطت مظاهر الإدارة العاطفية ارتباطاً إيجابياً مع مجالات مفهوم الذات.

أما دراسة الربيع (2007) التي كان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك". هدفت هذه

الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التفكير الناقد وأنماط الشخصية في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداده، ومقياس أنماط الشخصية من إعداد ايزنك، ومقياس التفكير الناقد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من الذكاء الانفعالي، والتفكير الناقد هو مستوى متوسط، وأن نمط الشخصية السائد هو النمط العصابي، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين جميع مجالات الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية الانبساطية والعصابية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، والتفكير الناقد في ضوء مستوى التحصيل، ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي، ونمط الشخصية يعزى لاختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية.

وأجرى الصقر (2008) دراسة كان عنوانها "مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد وعلاقتهما بمستوى الميل للعنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي، وأسلوب التفكير السائد وعلاقتهما بمستوى الميل للعنف في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (766) طالباً وطالبةً. استخدم في هذه الدراسة مقياس مستوى الذكاء الانفعالي من إعداده، ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ، ومقياس مستوى الميل للعنف أيضاً من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي هو مستوى مرتفع، وأن أسلوب التفكير السائد هو الأسلوب التشريعي، كما بينت النتائج أن مستوى الميل للعنف هو مستوى منخفض، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى

الذكاء الانفعالي تعزى لاختلاف التخصص أو الجنس، ولكن وجدت فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي، ووجود فروق في مستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى الميل للعنف. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف الجنس.

وأجرى راثي وراستوجي (Rathi & Rastogi, 2008) دراسة كان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (112) فرداً من منظمات الأبحاث. استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي الذي وضعه هياد بيث ودهار، ومقياس مفهوم الذات الذي وضعه بيث وهاري ودهار (Beth, Hare & Dahar). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات، ويعتبر أحد المؤشرات التنبؤية لمفهوم الذات، كما بينت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي مستوى الذكاء الانفعالي الأعلى لديهم مفهوم ذات أعلى بالمقارنة مع أولئك الذين لديهم مستوى ذكاء انفعالي منخفض.

وقام باندا (Panda, 2008) بدراسة كان عنوانها "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالضغط النفسي المدرك". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والضغط النفسي المدرك. تكونت عينة الدراسة من (31) طالباً، و (31) طالبةً، أجاب أفراد الدراسة على اختبار الذكاء الانفعالي الذي طوره شادها (Shadha)، ومقياس تدرج الضغوط النفسية المدركة، المطور من قبل كوهيل (Kouhel). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الذكاء الانفعالي والضغط النفسي المدرك، كما أشارت نتائج اختبار الذكاء

الانفعالي إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في مستويات الذكاء الانفعالي، والضغوط النفسية المدركة.

وأجرى العمران وبوناماكي (Alumran & Punamaki, 2008) دراسة كان عنوانها "مستوى الذكاء الانفعالي وأنماط التوافق لدى المراهقين في دولة البحرين في ضوء بعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي، وأنماط التوافق لدى المراهقين في دولة البحرين في ضوء متغيرات الجنس، والعمر، والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (312) مراهقاً، قام أفراد عينة الدراسة بالإجابة على استبانة الذكاء الانفعالي، ومقياس تدرج أنماط التوافق. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الجنس، وبين مستوى الذكاء الانفعالي، وأنماط التوافق لدى المراهقين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العمر وبين الذكاء الانفعالي، وأنماط التوافق، وبينت النتائج أن الإناث قد سجلن مستويات أعلى من الذكاء الانفعالي البينشخصي، وأنماط التوافق غير الإنتاجية مقارنة بالذكور، كما بينت النتائج أن الذكاء الانفعالي قد ساهم بشكل دال إحصائياً في التباين الموجود في أنماط التوافق الثلاثة، وهي حل المشكلات، والرجوع إلى الآخرين، وعدم الإنتاجية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات

أجرى هاتي (Hattie, 1984) دراسة كان عنوانها "مفهوم الذات وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات ونمط التنشئة الأسرية. تكونت عينة الدراسة من (2297) طالباً من مدينة سيئول في كوريا الشمالية ممن تتراوح أعمارهم بين (14-15) سنة. قام الباحث بتقسيم البيئة العائلية إلى الحالة الأسرية،

والمنشأ الأسري، والسمات النفسية للعائلة، أما مفهوم الذات فقد قسم إلى عرض الذات النفسي، ومفهوم الذات الاجتماعي. استخدم في هذه الدراسة مقياس أنماط التنشئة الأسرية من إعداده، ومقياس مفهوم الذات. أظهرت نتائج الدراسة أن الحالة الأسرية لها آثار هامة على الخصائص النفسية للعائلة، والمنشأ الأسري له أثر ضئيل ومباشر على الخصائص النفسية للعائلة، وهــذه الخصائص النفسية لا أثر لها على عرض الذات، فثقة الفرد بنفسه، ومفهوم الذات عن قدراته الجسدية تتأثر بشدة بالمناخ العائلي السائد بين أفراد الأسرة.

وأجرى توكر (Tucker, 1987) دراسة كان عنوانها "مراحل تطور الذات في ضوء بعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مراحل تطور مفهــوم الــذات لــدى الطلاب الذين يعيشون في ظل ظروف اجتماعية واقتصادية متدنيــة فــي ضــوء متغيــرات المستوى الدراسي للطالب، والجنس، وسلالته (البيض، والسود)، كما هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاه تطور مفهوم الذات لدى أطفال دور الحضانة التي يوجد فيها مدارس يرفع فيها الطالــب حتى الصف الثالث، وهدفت أيضاً إلى تحديد أثر الجنس والسلالة في مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب في مدارس ولاية جورجيا الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبــةً في صفوف الروضة: الأول والثاني والثالث. تم استخدام مقيــاس مفهــوم الــذات (Oma). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في تطور مفهوم الذات يُعزى إلـــى سلالة الطالب، وعدم وجود اختلاف بين درجات الذكور والإناث على اختبار مفهوم الــذات، ووجود فرق ذا دلالة إحصائية في تطور مفهوم الذات يُعزى إلى انتقال الطفل من صف إلـــى آخر.

كما أجرى علاوي وزميت (Allawi & Zemet, 1988) دراسة كان عنوانها "تطور مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى

الكشف عن تطور مفهوم الذات لدى أطفال المدارس الابتدائية الصفوف (الثاني، الرابع، السادس، الثامن) في مدارس غامبيا، في ضوء متغير الجنس، والصف والتفاعل بينهما. طبق في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (1156) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن لمستوى الصف أثراً كبيراً في تطور مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية، كما بينت النتائج عدم وجود أثر للجنس في تطور مفهوم الذات لدى طلبة المدارس، كما لم يكن للتفاعل بين المتغيرين أثر في تطور مفهوم الذات، كما أشارت النتائج إلى أن نماذج تطور مفهوم الذات بين الأطفال كانت مختلفة تبعاً لمجال مفهوم الذات الذي تم اختباره لديهم.

أما دراسة كفافي (1989) التي كان عنوانها "مفهوم الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية، والأمن النفسي– دراسة فاعلية مفهوم الذات". فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنشئة الأسرية ومفهوم الذات كما يدركها الأبناء، والشعور بالأمن النفسي. تكونت عينة الدراسة من (153) طالباً وطالبةً من مدارس في دولة قطر، ومن جنسيات مختلفة. استخدم في هذه الدراسة مقياس التنشئة الأسرية من إعداده، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس مفهوم الذات لكوبر سميث (Kouper Smith). أشارت نتائج الدراسة إلى أن التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء تؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد، وأن هذا التأثير يتم عبر متغير الأمن النفسي، بمعنى أن التنشئة الأسرية الصحيحة تؤدي إلى شعور الفرد بالأمن، وهذا يساعده في بناء مفهوم مرتفع للذات، فأساليب التنشئة الخاطئة لا تجعل الفرد يشعر بالأمن، وبالتالي لا يكّون مفهوماً مرتفعاً لذاته.

وقامت جبالي (1989) بدراسة كان عنوانها "العلاقة بين مفهوم الذات وأساليب الوالدين في التنشئة الأسرية عند طلبة الثاني الإعدادي". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن

العلاقة بين مفهوم الذات وأساليب التنشئة الأسرية. تكونت عينة الدراسة من (468) طالباً وطالبةً من مدارس مديرية إربد الأولى. استخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب التنشئة الوالدية المعد لأغراض هذه الدراسة، ومقياس مفهوم الذات. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الأسرية ومفهوم الذات، كما بينت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يتربون في أجواءٍ من الديمقراطية يتفوقون في مفهوم الذات على أقرانهم الذين يتربون في أجواء من التسلط والدكتاتورية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الأطفال الذين يتربون في أجواء من التقبل والمحبة، والحماية من الأهل على زملائهم الذين يتربون في أجواء من النبذ والرفض والإهمال.

كما قام ستيبك وجرالينسكي وكوب (Stipek, Gralinski & kopp, 1990) بدراسة كان عنوانها "مراحل تطور مفهوم الذات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تطور مفهوم الذات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. تم استخدام تقارير السلوك التي يقدمها أولياء أمور الأطفال عن أبنائهم للكشف عن تطور مفهوم الذات لدى الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (123) طفلاً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن سلوكات الأطفال تنمو لديهم مع ازدياد العمر، أي أن هناك أثراً للعمر في تطور مفهوم الذات لدى الأطفال.

وأجرى صوالحة (1990) دراسة كان عنوانها "علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة مستوى مفهوم الذات: المرتفع والمتوسط، والمنخفض، وشكل التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتفسيرية والتعزيزية، بفاعلية تعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الثامن في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (386)

طالباً وطالبةً، استخدم في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أداء أفراد عينة الدراسة الإناث، والذكور على الاختبار البعدي الكلي ومقياس مفهوم الذات، وكان لدى الذكور أكبر منه لدى الإناث بفارق بسيط، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أداء أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث، ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، بينما لم تكن هذه العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية في حالة المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً في حالتي التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية، بينما كانت العلاقة الارتباطية موجبة، ولكن لم تكن دالة إحصائياً في حالتي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تعلم المفاهيم العلمية البسيطة والمركبة ومقياس مفهوم الذات.

أما دراسة مارش وجرافين وديبوس (Marsh, Graven, & Debus, 1991) التي كان عنوانها "مراحل تطور مفهوم الذات وأبعاده المتعددة لدى الأطفال". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الذات لد ى الأطفال من سن الخامسة، وحتى الحادية عشرة، وذلك من حيث القياس والبناء المتعدد للأبعاد، كما هدفت إلى تقدير الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات لدى الأطفال، طبقت استبانة الوصف الذاتي الأول (Soal). تكونت عينة الدراسة من (501) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات يتطور لدى الأطفال مع التقدم بالعمر، كما بينت نتائج الدراسة أن مجال النشاط جاء بالمرتبة الثانية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الذات بجميع أبعاده ينمو بدرجات متفاوتة لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى دويدار (1992) دراسة كان عنوانها "سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. تكونت عينة الدراسة من (422) طالباً وطالبة. استخدم في هذه الدراسة مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة، ومقياس الاتجاه نحو العلاقات بين الجنسين. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة مفهوم الذات، وتقبل الذات، ودرجة تقبل الآخرين، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات والاتجاهات لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة عروق (1992) التي كان عنوانها "تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر كل من العمر والجنس في مفهوم الذات وتطوره لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكوّنت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من المرحلة الأساسية في مدينة اربد من المراحل العمرية (12- 14، 16) سنة، استخدم في هذه الدراسة مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات. أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للعمر في تطوّر مفهوم الذات لدى الطلبة لصالح الفئتين العمريتين (14، 16)، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مفهوم الذات يعزى لمتغير الجنس.

وأجرى ويدامان (Widaman, 1992) دراسة كان عنوانها "تطور مفهوم الذات لدى طلبة الصف الثامن". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مفهوم الذات بين الجنسين لدى طلبة الصف الثامن. تكوّنت عينة الدراسة من (1140) طالباً وطالبةً. استخدم في هذه الدراسة مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات. أشارت النتائج إلى أن الذكور كان لديهم مفهوم ذات أعلى من الإناث على خمسة من أصل ستة أبعاد في مفهوم الذات.

كما أجرى يعقوب (1992) دراسة كان عنوانها "مفهوم الذات في مرحلة المراهقة، أبعاده وفروق الجنس والمستوى الدراسي". هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على أبعاد مفهوم الذات لدى الذكور والإناث في مرحلة المراهقة، واستقصاء أثر كل من العمر والمستوى الدراسي والجنس في مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (898) طالباً و (840) طالبةً، تم تطبيق مقياس مفهوم الذات المطوّر للبيئة الأردنية. أشارت النتائج إلى اختلاف أداء الذكور عن أداء الإناث على بعض أبعاد مفهوم الذات كبعد الشخصية حيث كان الفرق لصالح الذكور، والبعد الأخلاقي كان فيه الفرق لصالح الإناث، أما بالنسبة لبقية أبعاد مفهوم الذات ومفهوم الذات العام فلم تكن الفروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية، ولم يكن للعمر أثر على مفهوم الذات وأبعاده.

وهدفت دراسة الفاعوري (1993) التي كان عنوانها "مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية في لواء جرش". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبةً. استخدم في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات الذي أعدّه جبريل (1983). أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات عند المتفوقين، وغير المتفوقين دراسياً لصالح الطلبة المتفوقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات لصالح الإناث في الجانب الاجتماعي والأخلاقي، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الجوانب الأخرى.

وأجرت الشلبي (1993) دراسة كان عنوانها "أثر نمط التنشئة الأُسرية في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات ونمط التنشئة الأسرية. تكونت عينة الدراسة من (374) طالباً وطالبةً. منهم (158)

طالباً، و (216) طالبةً. استخدم في هذه الدراسة مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة خطية ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الكلي وأبعاده ونمط التنشئة الأسرية لدى الذكور، كما بينت النتائج وجود علاقة خطية ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الكلي وأبعاده الفرعية ونمط التنشئة الأسرية لدى الإناث، وبينت النتائج عدم وجود علاقة خطية ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التنشئة الأسرية لدى الأم، ومفهوم الذات الكلي وأبعاده الفرعية لدى الذكور، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التنشئة الأسرية لدى الأم، ومفهوم الذات الكلي وأبعاده الفرعية لدى الإناث.

وفي دراسة باكس (Backes, 1994) التي كان عنوانها "الفروق في مفهوم الذات لدى كل من الذكور والإناث". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مفهوم الذات لدى كل من الذكور والإناث. تكونت عينة الدراسة من (275) طالباً وطالبةً من مدرسة متوسطة شمال دكوتا. استخدم الباحث مقياساً لمفهوم الذات من إعداده. أظهرت النتائج أن مفهوم الذات لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث على مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة.

وفي دراسة قام بها مقابلة ويعقوب (1994) كان عنوانها " أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الجنس ومركز التحكم في مفهوم الذات. تكوّنت عينة الدراسة من (376) طالباً، و (488) طالبة. استخدم في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات من إعداد يعقوب (1990). أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات، تعزى لمتغير الجنس، حيث وجد فروقاً بين متوسط أداء الذكور والإناث على أبعاد: العلاقات العائلية والعلاقات الاجتماعية، والمظهر والخصائص الجسمية، والبعد الأكاديمي، والبعد الأخلاقي، وعلى مفهوم الذات العام

وجميعها لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على بعد الشخصية.

وأجرى الروسان (1995) دراسة كان عنوانها "أثر العقاب البدني والنفسي على مفهوم الذات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدارس لواء بني كنانة". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والعقاب البدني والنفسي وأثره. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس في مدارس لواء بني كنانة منهم (100) طالب وطالبة غير معاقبين، و (50) طالباً وطالبةً معاقبون بدنياً، و (50) طالباً معاقبون نفسياً. استخدم في هذه الدراسة مقياس العقاب البدني والنفسي، ومقياس مفهوم الذات من إعداده. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر للعقاب على مستوى مفهوم الذات لصالح الطلبة غير المعاقبين، كما بينت نتائج الدراسة وجود أثر للتفاعل بين متغيري العقاب والجنس لصالح الذكور والإناث غير المعاقبين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لنوعية العقاب على مستوى مفهوم الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري نوع العقاب، والجنس على مفهوم الذات.

وقام بيرن وجافن (Byrne & Gavin, 1996) بدراسة كان عنوانها "مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا والعليا". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصفوف: الثالث، السابع، الحادي عشر، وبيان الفروق في مفهوم الذات تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي في مراحل المراهقة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة. تكونت عينة الدراسة من (877) طالباً. استخدم في هذه الدراسة مقياس بيرس-هارس لمفهوم الذات. أظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات

الأكاديمي تعزى للعمر بين الثلاثة مراحل المدروسة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات تُعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

وقامت يحيى (1999) بدراسة كان عنوانها "الفروق في مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً إعاقة بسيطة والعـــاديين". هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على الفروق في مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الاضـــطرابات الانفعالية، والتعرف على الفروق في مفهوم الذات استناداً إلـــى متغيـــرات الجـــنس والعمـــر الزمني. تكونت عينة الدراسة من (384) فرداً استخدم في هذه الدراسة مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلبـــة علـــى المقياس ككل، وعلى بعض الأبعاد، كما أظهرت النتائج وجود فروق على بعض الأبعاد تعزى إلى الجنس، وفروق تعزى إلى العمر الزمني لدى كل من الطلبة المضطربين انفعاليـــاً وذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى داي (Dai, 2001) دراسة كان عنوانها "مفهوم الذات الأكـــاديمي وتقيـــيم الذات والدافعية الأكاديمية لدى عينة من المراهقين الصينيين". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الجنس على مفهوم الذات الأكاديمي، وتقييم الذات، والدافعية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (208) من المراهقين الصينيين من ذوي القدرات العالية والمتوسطة. استخدم في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات، وتقييم الذات، ومقياس الدافعية الأكاديمية. أشـــارت نتـــائج الدراسة إلى أن الإناث تميل إلى امتلاك مفهوم ذات لغوي أكثر مـــن الـــذكور، وأن الـــذكور يميلون لامتلاك مفهوم ذات أعلى من الإناث في الرياضيات، وأن الإناث اللواتي لديهن قدرات عالية يمتلكن مفهوم ذات أكاديمي عام أعلى من الذكور، ومفهوم ذات في الرياضيات مـــساوٍ

للذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الدافعية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

أما دراسة كنعان (2003) التي كان عنوانها "العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك". هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (981) طالباً وطالبةً. استخدم في هـذه الدراسة مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجـود مفهـوم ذات إيجابي متوسط لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهـوم الذات تعزى لمتغير الكلية، كما أظهرت النتائج أن دافعية الإنجاز لدى أفراد عينـة الدراسـة كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

وقام المومني (2005) بدراسة كان عنوانها "أثر مفهوم الذات والجـنس والمـستوى الاجتماعي والاقتصادي في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر". هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر مفهوم الذات والجنس، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي في النمـو الأخلاقـي. تكونت عينة الدراسة من (472) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشـر مـنهم (228) مـن الذكور، و (244) من الإناث. استخدم في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات، كمـا اسـتخدم مقياس ريش (Resh) للنمو الأخلاقي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية في النمو الأخلاقي تعزى إلى مفهوم الذات، كما بينت النتائج أن الأفراد ذوي مفهوم الذات المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في النمو الأخلاقي مقارنة بالأفراد ذوي مفهـوم الذات المنخفض، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق في مفهوم الذات تُعزى لمتغيـر الجـنس لصالح الإناث.

يلاحظ من خلال مطالعة واستعراض نتائج الدراسات السابقة والجوانب التي تناولتها أن هناك تبايناً واضحاً بين هذه الدراسات سواءً من حيث الأهداف، أو من حيث المتغيرات التي تناولتها، كما أن هناك تبايناً في النتائج التي توصلت إليها، سواءً فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي، أو التي تناولت مفهوم الذات، والتنشئة الأسرية.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي، فقد حاول العديد من الباحثين دراسته في ضوء العديد من المتغيرات، وهناك من الدراسات التي حاولت تحليل محتوى الذكاء الانفعالي، فنجد دراسة (Salovey & Mayer, 1990; Swart, 1996)، ركزت على تحليل محتوى الذكاء الانفعالي والإشارة إلى إدراك المثيرات البصرية الغامضة وعلاقتها بالتعاطف والانبساط، وعلاقة محتوى الذكاء الانفعالي بالنجاح الأكاديمي، وأشارت من خلال نتائجها إلى وجود ارتباط إيجابي بين الإدراك الانفعالي والتعاطف والانبساط، وهذا يشير إلى قدرة الأفراد ذوي مستوى الذكاء الانفعالي المرتفع على فهم الانفعالات التي تظهر لدى الآخرين، كما بينت أن مستوى الذكاء الانفعالي يمكن الاستدلال به كمؤشر للنجاح الأكاديمي.

في حين تناولت دراسات أخرى علاقة الذكاء الانفعالي بمتغير الجنس، وحاولت الكشف عن هذه العلاقة، وأشارت إلى وجود علاقة بينهما، واختلاف مستوى الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس، كدراسة (Sutarso, 1996؛ السميرات، 2005؛ الربيع، 2007)، وكانت الفروق في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث، في حين أشارت دراسة (الصقر، 2008) بعدم وجود اختلاف في مستويات الذكاء الانفعالي تعزى لاختلاف الجنس.

وهناك دراسات تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، وأساليب التفكير كدراسة (الدردير، 2004؛ راضي، 2001؛ mureneski, 2000؛ الربيع، 2007؛ الصقر، 2008)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية

إيجابية بين أنماط التفكير والذكاء الانفعالي، وعملت دراسات أُخرى على تناول الذكاء الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالعنف والضغوط، والكفاءة الاجتماعية، وسمات الشخصية كدراسة (Loyed, 2004؛ Yip & Martin, 2006؛ الصقر، 2008؛ Day, Therrien & Carroll, 2005)، وبينت نتائج هذه الدراسات ارتباط الذكاء الانفعالي بهذه المتغيرات ارتباطاً إيجابياً مما يؤكد أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي، وعلاقته بمفهوم الذات في البيئة الأجنبية، وندرتها في البيئة العربية باستثناء دراسة (Rathi & Rastogi, 2008; Yip & Martin, 2006) فقد تناولت هاتان الدراستان علاقة الذكاء الانفعالي بمفهوم الذات بالدراسة والتحليل، وأشارت نتائجهما إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ممثلة بالقدرة على الإدارة العاطفية، ومفهوم الذات بجميع مجالاته، واعتبرت مؤشرات تنبؤية لمفهوم الذات، فقد أشارت إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي الأعلى لديهم فعالية مفهوم ذات أعلى مقارنة بالأفراد الذين لا يمتلكون مستوى ذكاء انفعالي أعلى.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت مفهوم الذات بالدراسة والتحليل، فقد بحثته العديد من الدراسات في ضوء العديد من المتغيرات، ومن أبرزها متغيرات التنشئة الأسرية، والرعاية الوالدية، ومن هذه الدراسات دراسة (Hattie, 1984؛ توق وعباس، 1981؛ الشلبي، 1993)، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الإيجابي، ونمط التنشئة الأسرية التي يتلقاها الأفراد، كما بينت هذه الدراسات أن الحالة الأُسرية لها آثار هامة على الخصائص النفسية، ومفهوم الذات، وأكدت نتائج هذه الدراسات أن الأفراد الذين يتربون في أجواءٍ من الديمقراطية، والمحبة يتفوقون في مستوى مفهوم الذات على أقرانهم الذين يتربون في أجواءٍ من النبذ والرفض والإهمال، وفي ضوء هذه النتائج تظهر أهمية التنشئة الأُسرية في تكوين مفهوم الذات لدى الأفراد.

في حين أشارت دراسة (جبالي، 1989) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والتنشئة الأسرية، وهناك دراسات تناولت تطور مفهوم الذات، وعلاقته بمتغيرات متعددة كالجنس، ومن هذه الدراسات دراسة (مقابلة ويعقوب، 1994؛ Allawi & Zemet, 1988؛ Dai, 2001؛ المومني، 2005؛ الفاعوري، 1993)، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق في مفهوم الذات بين الجنسين لصالح الإناث.

في حين أشارت دراسة (يعقوب، 1992) إلى وجود فروق بين الجنسين في مفهوم الذات، وكانت لصالح الإناث في الجانب الاجتماعي، والأخلاقي، أما دراسة (Widaman, 1992)، فقد أشارت إلى وجود فروق في مفهوم الذات بين الجنسين لصالح الذكور، بينما أظهرت نتائج دراسة (عروق، 1992)، عدم وجود فروق في مفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس.

وبمطالعة الدراسات التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمتغيرات الدراسة، فقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ومفهوم الذات بالدراسة والتحليل، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة كل من (توق وعباس، 1981؛ كفافي، 1989؛ كشك، 1991؛ النسور، 2004؛ Dehart, Palham & Tennen, 2005, 2005؛ Martinez & Garcia, 2007). فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود ارتباط موجب بين كل من أنماط التنشئة الأسرية، ومفهوم الذات لدى الأفراد، كما أشارت هذه الدراسات إلى أن رفض الوالدين، والعزلة، واستخدام الأنماط التسلطية في عملية التنشئة الأسرية يؤدي إلى مفهوم سلبي للذات لدى الأفراد، وقد يصل بهم الأمر إلى الاكتئاب، وأبرزت نتائج هذه الدراسات أن نمط التنشئة الأسرية يعتبر عامل تنبؤ في تحديد مفهوم الذات لدى الأفراد.

وتناولت دراسات أُخرى أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة، فقد تناولت دراسة (منصور، 1981)، أنماط التنشئة الأُسرية وعلاقتها بالعدوان، والتكيف الاجتماعي

والشخصي، وأكدت على وجود علاقة ترابطية بين أنماط التنشئة وبين العدوان لدى الأبناء، وتكيفهم الاجتماعي والشخصي، وتناولت دراسة (Gallagher & Broderick, 2008) القيمة التنبؤية لأنماط التنشئة الأسرية، والذكاء الانفعالي وتأثيراتهما التفاعلية على مفهوم الذات، وهي من الدراسات الحديثة في هذا المجال، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الدراسة هي الدراسة الوحيدة التي بحثت العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات مجتمعة، وقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ترابطية بين أنماط التنشئة الأسرية، ومفهوم الذات، وبين الذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن العلاقة التفاعلية بين هذه المتغيرات هي أكثر تعقيداً نظراً لوجود علاقة تبادلية تفاعلية بين هذه المتغيرات.

في ضوء ما سبق من مطالعة وتحليل للجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة، ونتائجها فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات من جانب، وأنماط التنشئة الأسرية من جانب آخر، وفي ضوء طبيعة العلاقة الترابطية بين هذه المتغيرات يمكن ملاحظة واستنتاج ما يلي:

- هناك اهتمام متزايد بمفهوم الذكاء الانفعالي كونه من المفاهيم الحديثة نسبياً.
- التباين والاختلاف بين الباحثين حول تحديد أبعاد ومكونات الذكاء الانفعالي، وعلاقته بمتغيرات الدراسة، وغيرها من المتغيرات.
- التأكيد على أهمية الذكاء الانفعالي من خلال ارتباطه بمفهوم الذات، وأنماط التنشئة الأسرية، وهي جوانب على قدر من الأهمية في تنمية الفرد، ويظهر ذلك من خلال نتائج العديد من الدراسات.
- التأكيد على دور التنشئة الأسرية في حياة الأفراد، وتكوين عناصر الشخصية لديهم، وهذا ما أظهرته نتائج هذه الدراسات.

- تناولت العديد من الدراسات أنماط التنشئة الأسرية، ومفهوم الذات، والذكاء الانفعالي، ولكنها لم تحاول البحث في العلاقة التفاعلية الارتباطية بين هذه المتغيرات باستثناء دراسة (Gallagher & Brodrick, 2008) التي تناولت هذا الجانب.

وبالنظر إلى موضوع الدراسة الحالية، وما يميزها عن غيرها من الدراسات السابقة في هذا المجال، يظهر ذلك جلياً من خلال تناولها لمتغيرات على درجة من الأهمية في حياة الأفراد تمثلت بالذكاء الانفعالي ومفهوم الذات، وأنماط التنشئة الأسرية مجتمعة وتناول العلاقة الارتباطية والتفاعلية بينها، وفي ضوء متغيرات كل من الجنس، وعدد أفراد الأسرة. ومما تجدر الإشارة إليه -في حدود علم الباحثة- أنه لا توجد أي دراسة، -وخاصةً في البيئة العربية- تناولت متغيرات هذه الدراسة، والعلاقة الارتباطية بينهما، وبناءً على ذلك يمكن للباحثة اعتبار هذه الدراسة تتمتع بدرجة من الجدّة تميزها عن غيرها من الدراسات السابقة، مما يعطيها موقعاً هاماً بين هذه الدراسات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، وكذلك وصفاً للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ودلالات صدقها وثباتها. بالإضافة للإجراءات التي تم اتباعها في تطبيق الأدوات، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات لاستخلاص النتائج للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2008/ 2009، والبالغ عددهم (3219)* طالباً وطالبةً، منهم (1630) طالباً موزعين على (51) شعبة، و(1589) طالبةً موزعات على (50) شعبة، وذلك حسب السجلات الرسمية التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، وعدد الشعب.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس وعدد الشعب

الجنس	عدد الطلبة	عدد الشعب
ذكور	1630	51
إناث	1589	50
المجموع	3219	101

* حسب سجلات مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1430) طالباً وطالبةً، منهم (698) طالباً موزعين على (23) شعبة، و (732) طالبةً موزعات على (24) شعبة، تم اختيارها من خلال أخذ جميع المدارس التي تشتمل على شعبة واحدة للصف العاشر، وتم اختيار شعبة واحدة بشكل عشوائي للمدارس التي تشتمل على شعبتين، أو أكثر، وشكلت عينة الدراسة ما نسبته (44%) من عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، وذلك بعد استثناء عينة الثبات، وهي مدرسة السفينة الثانوية الشاملة للبنات، والتي اشتملت على شعبة واحدة، ومدرسة السفينة الثانوية الشاملة للبنين، والتي اشتملت أيضاً على شعبة واحدة. والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، وعدد الشعب.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس وعدد الشعب

الجنس	عدد الطلبة	عدد الشعب
ذكور	698	23
إناث	732	24
المجموع	1430	47

أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات للكشف عن أنماط التنشئة الأسرية، ومستوى الذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وفيما يأتي وصف لكل من هذه الأدوات.

أولاً: مقياس أنماط التنشئة الأسرية

استخدم في هذه الدراسة مقياس أنماط التنشئة الأسرية المعدّ من قبل عبيدات (2008)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (80) فقرة موزعة على أنماط التنشئة الأسرية الثلاثة وهي: النمط الديمقراطي- التسلطي، ويقاس بـ (28) فقرة، ونمط التقبل- النبذ ويقاس بـ (28) فقرة، ونمط الحماية الزائدة - الإهمال، ويقاس بـ (24) فقرة.

صدق المقياس:

لقد تحقق لمقياس أنماط التنشئة الأسرية دلالات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

تحقق عبيدات (2008) من دلالات صدق محتوى المقياس بعرضه على لجنة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك.

وتم في هذه الدراسة التحقق من دلالات صدق مقياس أنماط التنشئة الأسرية، من خلال عرضه على (16) محكماً من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم، والدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، والجامعة الأردنية، وجامعة جرش الأهلية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وكذلك على مختص في مجال اللغة والنحو، والملحق (أ) يبين ذلك. حيث طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى انتمائها للمجال الذي أُدرجت تحته، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) فأكثر من إجماع المحكّمين لقبول الفقرة، أو حذفها وبناءً على ذلك، ووفقاً لآراء لجنة المحكّمين فقد تم حذف (10) فقرات من النمط الديمقراطي-

التسلطي، و (13) فقرة من نمط التقبل- النبذ، و (10) فقرات من نمط الحماية - الإهمال، وقد تم حذف هذه الفقرات لوجود تشابه في بعضها، وعدم مناسبة بعض الفقرات للنمط الذي أدرجت تحته، وكذلك تم حذف بعض الفقرات نظراً لزيادة عددها في بعض الأنماط. انطلاقاً من كون زيادة عدد الفقرات قد يسبب الملل لدى الطلبة أثناء الإجابة على فقرات المقياس، كما تم إعادة صياغة (5) فقرات من الناحية اللغوية، وحذف كلمة الزائدة من نمط الحماية الزائدة وأصبحت نمط الحماية.

واستناداً إلى تلك التعديلات تكون المقياس من (47) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط وهي على النحو الآتي: النمط الديمقراطي- التسلطي، وتكون من (18) فقرة، ونمط التقبل- النبذ تكون من (15) فقرة. ونمط الحماية - الإهمال تكون من (14) فقرة. وقد أشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية، والتي أثبتت بأن صدق المقياس لم يتأثر بعد الحذف.

ثانياً: صدق البناء

تم التحقق من دلالات صدق البناء لمقياس أنماط التنشئة الأسرية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم استبعاد (10) استبانات من العينة الاستطلاعية لعدم اكتمال الشروط فيها إما لعدم ذكر الجنس، أو وضع أكثر من إجابة على الفقرة، أو الإجابة بطريقة (Z). وبناءً على ذلك فقد تكونت العينة الاستطلاعية من (40) طالباً وطالبةً. وتم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالنمط الذي تنتمي إليه بحيث تضمن النمط الديمقراطي- التسلطي الفقرات التالية من (1-18)، ونمط

التقبل- النبذ الفقرات من (19-33)، ونمط الحماية- الإهمال الفقرات من (34-47) والجدول (3) يبين قيم معاملات الارتباط هذه.

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والنمط الذي تنتمي إليه لمقياس أنماط التنشئة الأسرية

الفقرة	الارتباط مع النمط		الفقرة	الارتباط مع النمط	
	والدي	والدتي		والدي	والدتي
1	0.46	0.81	25	0.37	0.37
2	0.76	0.89	26	0.71	0.70
3	0.38	0.39	27	0.72	0.57
4	0.58	0.89	28	0.36	0.45
5	0.46	0.38	29	0.56	0.75
6	0.54	0.64	30	0.40	0.36
7	0.74	0.61	31	0.61	0.77
8	0.37	0.53	32	0.70	0.71
9	0.90	0.87	33	0.40	0.41
10	0.85	0.74	34	0.38	0.52
11	0.55	0.41	35	0.73	0.74
12	0.49	0.36	36	0.65	0.79
13	0.64	0.74	37	0.65	0.77
14	0.47	0.37	38	0.39	0.52
15	0.51	0.75	39	0.37	0.40
16	0.46	0.43	40	0.81	0.78
17	0.50	0.40	41	0.80	0.65
18	0.78	0.73	42	0.71	0.86
19	0.58	0.38	43	0.89	0.93
20	0.67	0.64	44	0.70	0.74
21	0.36	0.66	45	0.88	0.93
22	0.58	0.42	46	0.83	0.83
23	0.54	0.39	47	0.66	0.71
24	0.60	0.72			

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأنماط التي تنتمي إليها لمقياس (والدي) كانت موجبة، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات النمط الديمقراطي- التسلطي بين (0.37-0.90)، ونمط التقبل- النبذ تراوحت بين (0.36-0.72)، ونمط الحماية - الإهمال تراوحت بين (0.37- 0.89)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع

الأنماط التي تنتمي إليها لمقياس (والدتي) كانت موجبة، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات النمط الديمقراطي- التسلطي بين (0.36، 0.89)، ونمط التقبل- النبذ تراوحت بين (0.36- 0.77)، ونمط الحماية - الإهمال تراوحت بين (0.40-0.93). وبناءً على ذلك وفي ضوء هذه القيم فقد تم قبول جميع فقرات المقياس، ولم يتم استبعاد أي فقرة من هذه الفقرات.

ثبات المقياس

لقد تحقق عبيدات (2008) من دلالات ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث بلغت قيم معاملات الثبات للنمط الديمقراطي- التسلطي (0.75)، ونمط التقبل- النبذ (0.74)، ونمط الحماية الزائدة- الإهمال (0.73)، وتم في هذه الدراسة إيجاد دلالات ثبات مقياس أنماط التنشئة الأسرية بطريقة إعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي للأنماط باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)، ومعادلة (كرونباخ ألفا)، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون لثبات أنماط مقياس التنشئة الأسرية

النمط	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)		معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)	
	والدي	والدتي	والدي	والدتي
النمط الديمقراطي- التسلطي	0.87	0.90	0.88	0.86
نمط التقبل- النبذ	0.84	0.82	0.85	0.84
نمط الحماية - الإهمال	0.90	0.92	0.83	0.89

يتبين من الجدول (4) أن أعلى قيمة لألفا كانت لنمط (الحماية – الإهمال) (والــدي)، وبلغت (0.90)، وكانت أعلى قيمة لألفا لنمط (الحماية – الإهمال) (والدتي)، وبلغت (0.92)، كما أن أعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) كانت للنمط (الديمقراطي– التسلطي) (والدي)، وبلغت (0.88)، في حين جاءت أعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعــادة) لنمط (الحماية – الإهمال) (والدتي) وبلغت (0.89)، وبالنظر إلى تلك القيم ترى الباحثــة أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

طريقة التصحيح

تكون مقياس أنماط التنشئة الأسرية بصورته النهائية من (47) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط، وهي: النمط الديمقراطي– التسلطي، ويقاس بالفقرات (1–18)، ونمط التقبل– النبــذ، ويقاس بالفقرات (19– 33)، ونمط الحماية – الإهمال، ويقاس بالفقرات (34– 47)، والملحق (ب) يبين ذلك، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدرج يتكون من خمس درجات وفقاً لتــدرج ليكــرت (Likert) الخماسي وهي: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجــات، ونــادراً (2) درجتان، ومطلقاً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات للفقرات الموجبة، وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة، بحيث كانت الفقرات السالبة للأنماط كما يأتي: النمط الديمقراطي– التسلطي، وتضمن الفقرات السالبة الآتية: (1، 2، 4، 6، 9، 13، 15، 18). وتضمن نمط التقبل– النبذ الفقرات السالبة الآتية: (24، 25، 26، 27، 30، 31، 32). وتضمن نمط الحماية– الإهمال الفقرات السالبة الآتية: (35، 36، 37، 40، 42، 44، 47)، (وبناءً على ذلك فقد تراوحــت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن المقياس لا يعطي علامة كلية للأداة ككل، وإنما يعطي علامة لكل نمط على حدِه، فقد تراوحت الدرجة الكلية للنمط (الديمقراطي– التسلطي) بين (18) درجة، وهي أدنى درجة يمكــن أن يحــصل

عليها المفحوص، و(90) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص حيث أن الدرجة العليا تشير إلى نمط التنشئة الإيجابي، أما نمط (التقبل- النبذ)، فقد تراوحت الدرجة الكلية عليه بين (15) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (75) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وتراوحت الدرجة الكلية لنمط (الحماية – الإهمال) بين (14) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (70) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وقد تمّ حساب الدرجات على كل نمط من أنماط التنشئة الأسرية حيث جمعت درجة المستجيب على الفقرة المخصصة لنمط تنشئة الوالد مع الدرجة المخصصة لنمط تنشئة الوالدة، وتم حساب متوسط الدرجتين، ثم جمعت تلك الدرجات المتوسطة لكل نمط تنشئة على حده، حيث اعتبرت أعلى الدرجات هي التي تشير إلى نمط التنشئة الأسرية السائد.

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي، الذي قامت الباحثة بتطويره بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة، ومنها دراسة (الغرايبة، 2005؛ الصقر، 2008؛ فودة، 2008؛ الربيع، 2007)، وبعض المقاييس مثل مقياس ماير وسالوفي (Mayer & Savlovey, 1997)، ومقياس بار- أون (Bar-On, 1997). وتمت صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، وتكون من (51) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي: مجال المعرفة الانفعالية ويقاس بـ (10) فقرات، ومجال تنظيم الانفعالات ويقاس بـ (9) فقرات، ومجال التعاطف ويقاس بـ (10) فقرات، ومجال إدارة الانفعالات ويقاس بـ (11) فقرة، ومجال التواصل ويقاس بـ (11) فقرة.

صدق المقياس

لقد تحقق لمقياس الذكاء الانفعالي دلالات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة، تم عرضه على (16) محكماً من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، والجامعة الأردنية، وجامعة جرش الأهلية، وجامعة البلقاء التطبيقية. وكذلك على مختص في اللغة والنحو، كما هو مبين في الملحق (أ)، وطلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى انتمائها للمجال الذي أُدرجت تحته، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات، أو تعديلات أُخرى يرونها مناسبة بما يتعلق بالفقرات، أو مجالات المقياس. واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) فأكثر من إجماع المحكّمين لقبول الفقرة، أو حذفها. وبناءً على ذلك، واستناداً لآراء لجنة المحكّمين فقد تم حذف (1) فقرة من مجال التواصل، وتم نقل (2) فقرتان من مجال تنظيم الانفعالات إلى مجال إدارة الانفعالات، وحذف مجال تنظيم الانفعالات بما تبقى فيه من فقرات، والبالغة (7) فقرات، وذلك نظراً للتشابه الشديد بين فقرات تنظيم الانفعالات وفقرات إدارة الانفعالات، وموافقة لجنة المحكمين لوجهة نظر الباحثة في هذا الجانب. كما تم إعادة صياغة (4) فقرات من الناحية اللغوية.

وبناءً على تلك التعديلات، تكون مقياس الذكاء الانفعالي من (43) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: مجال المعرفة الانفعالية ويتكون من (10) فقرات، ومجال التعاطف ويتكون من (10) فقرات، ومجال إدارة الانفعالات ويتكون من (13) فقرة، ومجال التواصل ويتكون من (10) فقرات، حيث تضمنت الأبعاد فقرات سلبية وفقرات إيجابية.

ثانياً: صدق البناء

تم التحقق من دلالات صدق البناء لمقياس الذكاء الانفعالي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب صدق البنـــاء باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، وتضمن المجـــال الأول المعرفـــة الانفعاليـــة الفقـــرات (1–10)، والمجال الثاني مجال التعاطف تضمن الفقرات من (11–20)، والمجـــال الثالـــث مجال إدارة الانفعالات تضمن الفقرات من (21–33)، ومجال التواصل تضمن الفقرات مـــن (34–43)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط لمقياس الذكاء الانفعالي بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والمقياس ككل

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
1	0.70	0.57	23	0.52	0.39
2	0.59	0.48	24	0.73	0.41
3	0.76	0.41	25	0.42	0.33
4	0.55	0.48	26	0.56	0.48
5	0.42	0.38	27	0.45	0.46
6	0.49	0.50	28	0.55	0.46
7	0.46	0.45	29	0.67	0.64
8	0.41	0.36	30	0.43	0.47
9	0.73	0.41	31	0.67	0.42
10	0.65	0.65	32	0.60	0.47
11	0.47	0.39	33	0.53	0.42
12	0.45	0.41	34	0.55	0.49
13	0.64	0.56	35	0.65	0.36
14	0.50	0.59	36	0.55	0.48
15	0.58	0.49	37	0.34	0.39
16	0.39	0.44	38	0.70	0.47
17	0.39	0.46	39	0.63	0.58
18	0.60	0.42	40	0.42	0.39
19	0.54	0.47	41	0.33	0.38
20	0.39	0.47	42	0.71	0.56
21	0.57	0.38	43	0.56	0.41
22	0.37	0.39			

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات، والمجالات التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل كانت موجبة، وتراوحت بين (0.33-0.73) للفقرة مع المجال، وبين (0.33-0.65) للفقرة مع المقياس ككل.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الذكاء الانفعالي، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط لمقياس الذكاء الانفعالي بين المجالات والمقياس ككل

المجال	معاملات الارتباط
مجال المعرفة الانفعالية	0.83
مجال التعاطف	0.82
مجال إدارة الانفعالات	0.80
مجال التواصل	0.81

يتضح من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الذكاء الانفعالي، والمقياس ككل كانت مرتفعة، وتراوحت بين (0.81- 0.83)، وبناءً على تلك القيم المتعلقة بفقرات، ومجالات المقياس، فإن ذلك يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد تم قبول جميع الفقرات، بالإضافة إلى المجالات جميعها، ولم يتم استبعاد أي فقرة من الفقرات.

ثبات المقياس

تم في هذه الدراسة إيجاد دلالات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة إعادة الاختبار (Test- Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (40) طالباً وطالبةً، وأُعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان، وتم حساب قيم معـــاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وقيم معاملات الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون للمجالات، والأداة ككل، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون لثبات مجالات مقياس الذكاء الانفعالي، والمقياس ككل

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (معامل الثبات)
المعرفة الانفعالية	0.81	0.90
التعاطف	0.85	0.86
إدارة الانفعالات	0.80	0.91
التواصل	0.74	0.84
الذكاء الانفعالي ككل	0.87	0.84

من خلال بيانات الجدول (7) يتبين أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفـــا) للمجالات تراوحت بين (0.81– 0.85)، وبلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.87). فـــي حـــين تراوحت قيم معاملات (الثبات) باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمجـــالات مقيـــاس الـــذكاء الانفعالي بين (0.84– 0.91) وبلغت قيمة (الثبات) للمقياس ككل بطريقـــة إعـــادة الاختبـــار

(0.84)، واستناداً لهذه القيم ترى الباحثة أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

طريقة التصحيح

تكون مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة من (43) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: مجال المعرفة الانفعالية، ويقاس بالفقرات (1-10)، ومجال التعاطف ويقاس بالفقرات (11-20)، ومجال إدارة الانفعالات، ويقاس بالفقرات (21-33)، ومجال التواصل ويقاس بالفقرات (34- 43)، كما هو مبين في الملحق (ج)، يضع المفحوص إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتوى ما جاء في كل فقرة مع قناعته الشخصية على تدرج يتكون من خمس درجات، وذلك وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، ومطلقاً (1) درجة. وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة بحيث تعطى دائماً (1) درجة، وغالباً (2) درجتان، وأحياناً (3) درجات، نادراً (4) درجات، ومطلقاً (5) درجات، وكان المقياس والمتمثل بأبعاده الأربعة يحتوي على فقرات إيجابية باستثناء مجال التواصل الذي تضمن فقرات إيجابية وفقرات سلبية، وكانت الفقرات السلبية تحمل الأرقام الآتية: (35، 36، 38، 39، 42)، أما باقي الفقرات فكانت إيجابية على جميع الأبعاد.

وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة وخمس درجات. وبما أن المقياس يتكون من (43) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (215) درجة، وأدنى درجة هي (43)، حيث أن الدرجة العليا تشير إلى مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد

مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة فكانت على النحو الآتي: (أقل من 2.33 مستوى منخفض)، (من 2.33– 3.66 مستوى متوسط)، (أعلى من 3.66 مستوى مرتفع).

ثالثاً: مقياس مفهوم الذات

استخدم في هذه الدراسة أيضاً مقياس مفهوم الذات الذي قامت الباحثة بتطويره بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، توضيحاً لمفهوم الذات، وجوانبه، وعناصره، كما تم الاطلاع على العديد من المقاييس في مجال مفهوم الذات، ومن هذه المقاييس، مقياس بيرس- هارس (Piers- Harries)، والمعرب من قبل الداوود (1982)، ومقياس صوالحة (1991)، وقد استفادت الباحثة من خلال الإطلاع على الأدب النظري، والمقاييس السابقة، واعتمدت مقياس بيرس- هارس في تحديد مجالات مفهوم الذات، بالإضافة إلى تحديد طبيعة فقرات المقياس وما تتضمنه، وفي ضوء ذلك فقد تمت صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، وتكون من (74) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: مجال السلوك الشخصي ويقاس بـ (14) فقرة، ومجال التقدير الاجتماعي ويقاس بـ (13) فقرة، ومجال القلق ويقاس بـ (13) فقرة، والمجال الفكري والمدرسي ويقاس بـ (12) فقرة، ومجال المظهر الجسمي والطلعة الخارجية، ويقاس بـ (12) فقرة، ومجال الرضا والسعادة، ويقاس بـ (10) فقرات.

صدق المقياس

لقد تحقق لمقياس مفهوم الذات دلالات الصدق التالية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس مفهوم الذات تم عرضه على (16) محكماً من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك،

وجامعة آل البيت، والجامعة الأردنية، وجامعة جرش الأهلية، وجامعة البلقاء التطبيقية. بالإضافة إلى مختص في مجال اللغة والنحو، والملحق (أ) يبين ذلك، حيث طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى انتمائها للمجال الذي أُدرجت تحته، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) فأكثر من إجماع المحكّمين لقبول الفقرة، أو حذفها، وبناءً على ذلك، ووفقاً لآراء لجنة المحكّمين فقد تم حذف (4) فقرات من مجال السلوك الشخصي، و (1) فقرة من مجال التقدير الاجتماعي، و (3) فقرات من مجال القلق، و (1) فقرة من المجال الفكري والمدرسي، و (4) فقرات من مجال المظهر الجسمي والطلعة الخارجية، و (1) فقرة من مجال الرضا والسعادة، كما تم إعادة صياغة (5) فقرات من الناحية اللغوية.

واستناداً إلى تلك التعديلات، تكون مقياس مفهوم الذات من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: مجال السلوك الشخصي ويتكون من (10) فقرات، ومجال التقدير الاجتماعي ويتكون من (12) فقرة، ومجال القلق ويتكون من (10) فقرات، والمجال الفكري والمدرسي ويتكون من (11) فقرة، ومجال المظهر الجسمي والطلعة الخارجية ويتكون من (8) فقرات، ومجال الرضا والسعادة ويتكون من (9) فقرات.

ثانياً: صدق البناء:

للتحقق من دلالات صدق البناء لمقياس مفهوم الذات تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، وتضمن المجال الأول وهو مجال السلوك الشخصي الفقرات من (1-10)، ومجال التقدير الاجتماعي تضمن الفقرات من (11-22)، ومجال القلق

تضمن الفقرات من (23- 32)، وتضمن المجال الفكري والمدرسي الفقرات مـن (33-43)، وتضمن مجال المظهر الجسمي والطلعة الخارجية الفقرات من (44-51)، في حين تـضمن مجال الرضا والسعادة الفقرات من (52- 60)، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

قيم معاملات الارتباط لمقياس مفهوم الذات بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والمقياس ككل

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
1	0.54	0.36	31	0.76	0.39
2	0.53	0.49	32	0.68	0.42
3	0.63	0.68	33	0.74	0.53
4	0.37	0.39	34	0.55	0.42
5	0.82	0.62	35	0.64	0.43
6	0.62	0.54	36	0.68	0.50
7	0.44	0.38	37	0.64	0.32
8	0.67	0.48	38	0.66	0.42
9	0.53	0.19	39	0.58	0.43
10	0.60	0.56	40	0.47	0.56
11	0.57	0.40	41	0.53	0.34
12	0.67	0.47	42	0.36	0.49
13	0.66	0.55	43	0.49	0.33
14	0.80	0.54	44	0.54	0.53
15	0.59	0.49	45	0.49	0.33
16	0.85	0.38	46	0.48	0.40
17	0.35	0.44	47	0.52	0.43
18	0.53	0.52	48	0.59	0.44
19	0.68	0.36	49	0.55	0.41
20	0.42	0.42	50	0.47	0.34
21	0.52	0.42	51	0.44	0.33
22	0.40	0.63	52	0.64	0.54
23	0.63	0.46	53	0.47	0.42
24	0.64	0.36	54	0.40	0.35
25	0.43	0.37	55	0.31	0.33
26	0.72	0.36	56	0.59	0.47
27	0.73	0.38	57	0.46	0.38
28	0.74	0.44	58	0.53	0.38
29	0.80	0.35	59	0.45	0.40
30	0.34	0.32	60	0.61	0.42

يتبين من الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات، والمجالات التي تنتمي إليها، ومع المقياس ككل كانت موجبة، وتراوحت بين (0.31-0.85)، للفقرة مع المجال، وبين (0.32-0.68) للفقرة مع المقياس ككل. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس مفهوم الذات، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

قيم معاملات الارتباط لمقياس مفهوم الذات بين المجالات والمقياس ككل

المجال	قيم معاملات الارتباط
مجال السلوك الشخصي	0.82
مجال التقدير الاجتماعي	0.86
مجال القلق	0.81
المجال الفكري والمدرسي	0.84
مجال المظهر الجسمي والطلعّة الخارجية	0.85
مجال الرضا والسعادة	0.81

يتضح من الجدول (9) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس مفهوم الذات، والمقياس ككل كانت مرتفعة، وتراوحت بين (0.81- 0.86)، وبناءً على ذلك ترى الباحثة أن المقياس يتمتع بدلالات صدق تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد تم قبول جميع فقرات المقياس ومجالاته، ولم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات المقياس

تم في هذه الدراسة إيجاد دلالات ثبات مقياس مفهوم الذات بطريقة إعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (40) طالباً وطالبةً، وأُعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان، وتم حساب قيم معاملات

الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وقيم معاملات الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون للمجالات، والأداة ككل، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون لثبات مجالات مقياس مفهوم الذات والمقياس ككل

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (معامل الثبات)
مجال السلوك الشخصي	0.79	0.78
مجال التقدير الاجتماعي	0.82	0.83
مجال القلق	0.85	0.91
المجال الفكري والمدرسي	0.78	0.85
مجال المظهر الجسمي والطلعة الخارجية	0.83	0.90
مجال الرضا والسعادة	0.78	0.85
مفهوم الذات ككل	0.81	0.89

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات تراوحت بين (0.78– 0.85)، وبلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.81)، في حين تراوحت قيم معاملات (الثبات) باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمجالات مقياس مفهوم الذات بين (078-0.91)، وبلغت قيمة الثبات للمقياس ككل بطريقة إعادة الاختبار (0.89)، وبناءً على ذلك فإن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

طريقة التصحيح

تكون مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: مجال السلوك الشخصي، ويقاس بالفقرات من (1-10)، ومجال التقدير

الاجتماعي، ويقاس بالفقرات من (11-22)، ومجال القلق، ويقاس بالفقرات من (23-32)، والمجال الفكري والمدرسي، ويقاس بالفقرات من (33-43)، ومجال المظهر الجسمي والطلّعة الخارجية، ويقاس بالفقرات من (44-51)، ومجال الرضا والسعادة، ويقاس بالفقرات من (52-60) والملحق (د) يبين ذلك. يضع المفحوص إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتوى ما جاء في كل فقرة مع قناعته الشخصية على تدرج يتكون من خمس درجات، وذلك وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتان، ومطلقاً (1) درجة، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة، بحيث تعطى دائماً (1) درجة، وغالباً (2) درجتان، وأحياناً (3) درجات، نادراً (4) درجات، ومطلقاً (5) درجات، واشتمل المقياس بأبعاده الستة على فقرات إيجابية، وفقرات سلبية، حيث اشتمل المجال الأول: (مجال السلوك الشخصي) على الفقرات السلبية ذات الأرقام الآتية: (3، 5، 6، 8)، في حين كانت جميع فقرات المجال الثاني (التقدير الاجتماعي) إيجابية، أما المجال الثالث (مجال القلق) فاشتمل على الفقرات السلبية الآتية: (23، 25، 26، 27، 31، 32)، والمجال الرابع (الفكري والمدرسي) فاشتمل على الفقرات السلبية الآتية: (40، 42)، واشتمل المجال الخامس (المظهر الجسمي والطلعة الخارجية) على الفقرات السلبية الآتية: (44، 48، 50)، في حين اشتمل المجال السادس (الرضا والسعادة) على الفقرات السلبية الآتية: (52، 60).

وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة وخمس درجات. وبما أن المقياس يتكون من (60) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (300) درجة، وأدنى درجة هي (60)، وقد تم تصنيف

المتوسطات الحسابية، لتحديد مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة على النحو التالي: (أقل من 2.33 منخفض)، ((من 2.33 –3.66 متوسط)، أعلى من 3.66 مرتفع).

إجراءات تطبيق الدراسة

تم تطبيق الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- تم إعداد أدوات الدراسة وإخراجها بصورتها النهائية لغايات التطبيق على أفراد عينة الدراسة، بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها من خلال عرضها علـى لجنـة مـن المحكّمين المتخصصين في مجال علم النفس الإرشادي والتربوي والقياس والتقـويم، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لاستخراج قـيم معاملات الاتساق الداخلي، ومعاملات الثبات.
- الحصول على كتاب من عمادة البحث العلمي بجامعة اليرموك موجه لوزارة التربيـة والتعليم لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينـة الدراسـة، ملحق (هـ)، وبناءً على ذلك تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه لمديرية تربية عجلون لتسهيل إجراءات الدراسة، ملحق (و)، كما تـم الحصول على كتاب تسهيل لمهمة الباحثة من مديرية تربيـة عجلـون موجـه إلـى المدارس التابعة لها لتطبيق أدوات الدراسة، والملحق (ز) يبين ذلك.
- تم تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي لطلاب وطالبات الصف العاشـر، والبـالغ عددهم (3219) طالباً وطالبةً، منهم (1630) طالباً، مـوزعين علـى (51) شـعبة، و(1589) طالبةً موزعات على (50) شعبة. بالاعتماد على السجلات الرسمية التابعة لمديرية تربية عجلون.

- تم تحديد الشعب التي سيتم توزيع أدوات الدراسة عليها، وذلك من خلال أخذ جميع المدارس التي تشتمل على شعبة واحدة للصف العاشر، وتم اختيار شعبة واحدة بشكل عشوائي للمدارس التي اشتملت على شعبتين أو أكثر، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور (698) طالباً موزعين على (23) شعبة، وبلغ عدد الطالبات الإناث (732) طالبةً موزعات على (24) شعبة.

- تمت زيارة جميع المدارس التي جاء طلبتها ضمن عينة الدراسة، والالتقاء بمديري ومديرات المدارس، وتم تكليف المرشدين في هذه المدارس بالتعاون مع الباحثة في عملية توزيع أدوات الدراسة، ومتابعة الطلبة وتم الاجتماع مع المرشدين من قبل الباحثة.

- تم التوضيح لأفراد عينة الدراسة الهدف من الدراسة، وتم توضيح الإرشادات الضرورية واللازمة لتعبئة الأدوات من حيث المعلومات العامة في الصفحة الأولى، وطريقة الإجابة على فقرات الأدوات، وتم التأكيد على أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- أعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على أدوات الدراسة، وتم متابعة استفساراتهم والإجابة عليها، وقد تم توزيع أدوات الدراسة منفردة، واستغرقت الإجابة على كل أداة ما بين (25- 45) دقيقة، وتم وضع رقم لكل فرد من أفراد عينة الدراسة لضمان وجود جميع الأدوات لكل فرد في مجموعة واحدة.

- طبقت أدوات الدراسة على جميع أفراد عينة الدراسة، وتم جمع الأدوات وتصنيفها، والتأكد من صلاحيتها، واكتمال المعلومات الشخصية، وعدم وضع أكثر من إجابة على الفقرة، ومن خلال ذلك تم استبعاد الاستبانات التي لم تكتمل الشروط فيها، إما

لنقص في المعلومات الشخصية، أو لوضع أكثر من إجابة للفقرة، أو ترك فقرات دون إجابة، والتي بلغ عددها (213) استبياناً بنسبة (10%)، وبناءً على ذلك تكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (1217) طالباً وطالبةً منهم (568) طالباً و (649) طالبةً.

- تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب لأغراض التحليل الإحصائي، للحصول على النتائج بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة، ثُمَّ الخروج بالتوصيات في ضوء النتائج.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة على السؤال الأول تم استخراج التكرارات والنسب المئوية.
- للإجابة على السؤال الثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة على السؤال الرابع والخامس والسادس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة على السؤال السابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي وتحليل التباين الثنائي المتعدد.

الفصل الرابع

النتائـــــــــــــج

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتهـا بمـستوى الـذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة عجلون فـي ضوء بعض المتغيرات، يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وذلك في ضوء أسئلتها التي تم طرحها، وفيما يأتي عرضاً لهذه النتائج.

أولاً: لنتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "**ما نمط التنشئة الأسرية الـسائد لـدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون من وجهة نظرهم؟**" فقد تـم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة علـى مقيـاس أنمـاط التنشئة الأسرية المستخدم في الدراسة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية

نمط التنشئة	التكرار	النسبة المئوية
النمط الديمقراطي	686	56.4
نمط التقبل	414	34.0
نمط الإهمال	37	3.0
نمط الحماية	30	2.5
نمط النبذ	29	2.4
النمط التسلطي	21	1.7
المجموع	1217	100.0

يبين الجدول (11) أن النمط الديمقراطي حصل على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (686)، وبنسبة مئوية (56.4)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة النمط التسلطي بتكرار بلغ (21)، وبنسبة مئوية (1.7). وتشير هذه النتائج إلى أن نمط التنشئة الأسرية السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط الديمقراطي.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "**ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون؟**" فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة، ومجالاته الفرعية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي الكلي ومجالاته الفرعية

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الذكاء
التعاطف	1	4.27	.56	مرتفع
المعرفة الانفعالية	2	4.20	.54	مرتفع
إدارة الانفعالات	3	4.01	.60	مرتفع
التواصل	4	3.41	.51	متوسط
الذكاء الانفعالي ككل		3.98	.43	مرتفع

يبين الجدول (12) أن مجال التعاطف جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.27)، وانحراف معياري (0.56)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال التواصل بمتوسط حسابي بلغ (3.41) وانحراف معياري (0.51)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الانفعالي ككل (3.98) وبانحراف معياري (0.43)، وتشير النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "**ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون؟**" فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات، ومجالاته الفرعية، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات ومجالاته الفرعية

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الذكاء
السلوك الشخصي	1	3.97	.60	مرتفع
التقدير الاجتماعي	1	3.97	.63	مرتفع
المظهر الجسمي والطلعة الخارجية	3	3.96	.64	مرتفع
الرضا والسعادة	4	3.92	.73	مرتفع
الفكري والمدرسي	5	3.84	.64	مرتفع
القلق	6	2.95	.64	متوسط
مفهوم الذات ككل		3.77	.46	مرتفع

يبين الجدول (13) أن مجالا السلوك الشخصي، والتقدير الاجتماعي حصلا على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري (0.60)، و(0.63) على التوالي. بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال القلق بمتوسط حسابي بلغ (2.95)، وانحراف معياري (0.64)، وبلغ المتوسط الحسابي لمفهوم الذات ككل (3.77)، وبانحراف معياري (0.46). وتشير النتائج إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟**" فقد تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل نمط من أنماط التنشئة الأسرية، ومستوى الذكاء الانفعالي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

قيم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل نمط من أنماط التنشئة الأسرية، ومستوى الذكاء الانفعالي لاستجابات أفراد عينة الدراسة

نمط التنشئة		مستوى الذكاء الانفعالي
النمط الديمقراطي	معامل الارتباط	**.472**
	الدلالة الإحصائية	.000
النمط التسلطي	معامل الارتباط	**-.193**
	الدلالة الإحصائية	.000
نمط التقبل	معامل الارتباط	**.476**
	الدلالة الإحصائية	.000
نمط النبذ	معامل الارتباط	**-.147**
	الدلالة الإحصائية	.000
نمط الحماية	معامل الارتباط	**-.072**
	الدلالة الإحصائية	.012
نمط الإهمال	معامل الارتباط	**-.224**
	الدلالة الإحصائية	.000

يتبين من الجدول (14) :

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين النمط الديمقراطي، ونمط التقبل، ونمط الحماية، ومستوى الذكاء الانفعالي.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين النمط التسلطي، ونمط النبذ، ونمط الإهمال، ومستوى الذكاء الانفعالي.

خامساً: نتائج السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟**" فقد تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل نمط من أنماط التنشئة الأسرية، ومستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

قيم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل نمط من أنماط التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات لاستجابات أفراد عينة الدراسة

النمط		مستوى مفهوم الذات
الديمقراطي	معامل الارتباط	0.464
	الدلالة الإحصائية	.000
التسلطي	معامل الارتباط	-.356
	الدلالة الإحصائية	.000
التقبل	معامل الارتباط	.493
	الدلالة الإحصائية	.000
النبذ	معامل الارتباط	-.353
	الدلالة الإحصائية	.000
الحماية	معامل الارتباط	-.283
	الدلالة الإحصائية	.000
الإهمال	معامل الارتباط	-.438
	الدلالة الإحصائية	.000

يتبين من الجدول (15) :

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$، بين النمط الديمقراطي ونمط التقبل ومستوى مفهوم الذات.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$، بين النمط التسلطي، ونمط النبذ، ونمط الحماية، ونمط الإهمال، ومستوى مفهوم الذات.

سادساً: نتائج السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على "**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟**" فقد تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى مفهوم الذات لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

قيم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى مفهوم الذات لاستجابات أفراد عينة الدراسة

المجال		مستوى الذكاء الانفعالي
مستوى مفهوم الذات	معامل الارتباط	**.641**
	الدلالة الإحصائية	.000

يتبين من الجدول (16) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً، بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى مفهوم الذات.

سابعاً: نتائج السؤال السابع:

للإجابة عن السؤال السابع الذي ينص على "**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية تعزى لجنس الطالب، أو عدد أفراد الأسرة؟**" فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية حسب متغيري الجنس وعدد أفراد الأسرة، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية حسب متغيري الجنس وعدد أفراد الأسرة

المتغيرات	الفئات		النمط الديمقراطي	النمط التسلطي	نمط التقبل	نمط النبذ	نمط الحماية	نمط الإهمال
الجنس	ذكر	س̄	4.26	2.61	4.10	2.47	2.78	2.22
		ع	.55	.69	.66	.80	.72	.95
	أنثى	س̄	4.36	2.29	4.21	2.15	2.51	1.89
		ع	.55	.53	.67	.56	.56	.75
عدد أفراد الأسرة	من 5 فما دون	س̄	4.29	2.59	4.19	2.51	2.76	2.17
		ع	.55	.69	.60	.76	.76	1.02
	أكثر من 5	س̄	4.31	2.44	4.15	2.29	2.63	2.04
		ع	.55	.63	.67	.70	.65	.85

س̄= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (17) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية بسبب اختلاف متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، وعدد أفراد الأسرة (5 فما دون، أكثر من 5) في أنماط التنشئة الأسرية، ولبيان دلالة

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على أنماط التنشئة الأسرية، والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس وعدد أفراد الأسرة على أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنغ=.077 ح=.000	ديمقراطي	2.940	1	2.940	9.798	.002
	تسلطي	29.722	1	29.722	77.722	.000
	تقبل	4.042	1	4.042	9.204	.002
	نبذ	29.830	1	29.830	62.700	.000
	حماية	21.251	1	21.251	51.001	.000
	إهمال	33.554	1	33.554	45.641	.000
عدد أفراد الأسرة هوتلنغ=.011 ح=.042	ديمقراطي	.019	1	.019	.063	.802
	تسلطي	1.566	1	1.566	4.095	.043
	تقبل	.420	1	.420	.957	.328
	نبذ	3.934	1	3.934	8.270	.004
	حماية	1.149	1	1.149	2.759	.097
	إهمال	.846	1	.846	1.150	.284
	إهمال	927.968	1216			

يتبين من الجدول (18) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)، تعزى لأثر الجنس في جميع الأنماط، وجاءت الفروق لصالح الذكور باستثناء النمط الديمقراطي ونمط التقبل، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تعزى لأثر عدد أفراد الأسرة في جميع الأنماط باستثناء النمط التسلطي ونمط النبذ، وجاءت الفروق لصالح الفئة (5 فما دون).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي، ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات. ويتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما يتضمن مجموعة من التوصيات في ضوء تلك النتائج.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: والذي ينص على "ما نمط التنشئة الأسرية السائد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون ؟".

أشارت النتائج إلى أن نمط التنشئة الأسرية السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط (الديمقراطي). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المستوى التعليمي والثقافي للوالدين فقد وصل العديد من أولياء الأمور إلى مستويات علمية وثقافية مرتفعة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الوعي لدى الوالدين، بفهم أبنائهم، والقدرة على توصيل مشاعر الحب والحنان إليهم، وتنشئتهم تنشئة سليمة قائمة على مبدأ الاحترام والتفاهم، والمناقشة الإيجابية، واحترام وجهات نظرهم وإن كانت مختلفة، وتقديم المساعدة لهم وقت الحاجة، وحرص الوالدين على مراعاة الجوانب النفسية، والاجتماعية لدى الأبناء، ومما ساعد على شيوع النمط الديمقراطي لديهم، وذلك لما يتميز به هذا النمط من خصائص وآثار إيجابية تنعكس على شخصية الأبناء، وفاعليتهم في المجتمع، مع الحرص على وجود ضوابط تربوية مرنة تتيح للأبناء الحرية والتفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية.

كما أنه قد يكون للتطور التكنولوجي دور ثقافي فاعل في الحصول على المعرفة، وخاصةً لوسائل الإعلام والتي اهتمت بالجوانب التربوية، وركزت على استخدام أساليب

التنشئة الإيجابية التي تقود إلى شخصية مستقلة مسؤولة قادرة على العطاء، ومتكيفة مع كافة المتغيرات البيئية، في شتى المجالات.

كما قد يكون للالتزام بمبادئ الشريعة الإسلامية دورٌ فاعل في شيوع النمط الديمقراطي، حيث أن أفراد المجتمع يستمدون مبادءهم من الشريعة الإسلامية القائمة على التعاون والمحبة والتفاهم ونبذ مبدأ التسلط والتفرد بالرأي، وترى الباحثة بأن هذه العوامل كفيلة بتحقيق مستوى مرتفع من الوعي الاجتماعي الذي يمكنهم من مواكبة الحضارة في كل مكان، وأخذ المناسب منها، والحرص على تنشئة أبنائهم تنشئة سليمة مناسبة للبيئة الأردنية، وإعدادهم لتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وتذليل العقبات التي تواجههم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبيدات (2008) التي بينت نتائجها أن نمط التنشئة السائد هو النمط الديمقراطي.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى (مرتفع) على المقياس ككل، وعلى جميع مجالاته باستثناء مجال التواصل فقد جاء متوسطاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقة القائمة بين أفراد الأسرة وللتوجيهات التي يقدمها الوالدين لأبنائهم، والتي تستند إلى إعطاء الفرصة للأبناء في تحمل المسؤوليات، وخاصة المسؤوليات الشخصية، وما يرتبط بها من علاقات مع الآخرين سواءً داخل الأسرة النووية، أو الأسرة الممتدة، بالإضافة إلى طبيعة العلاقة مع الأصدقاء في المدرسة، والمؤسسات الأخرى، الأمر الذي يعطي الأبناء فرصة في تنظيم علاقاتهم الشخصية، مما يعزز قدرات الأبناء في إدارة الانفعالات وتنظيمها في إطار قائم على الحوار

والتفاهم، بعيداً عن الضغوطات التي قد تؤدي إلى عدم القدرة على الاتزان الانفعالي، ، هذا بالإضافة إلى طبيعة المكان الذي يسكنه أفراد عينة الدراسة والذي يتمتع بالهدوء، بحكم طبيعته الجميلة، والتي قد يكون لها الأثر في القدرة على التفكّر والتأمّل والتخيل؛ مما يؤثر إيجابياً في الذكاء الانفعالي، وقد يكون للبرامج التدريبية التي يتم تطبيقها من خلال الدراسات البحثية والبرامج التربوية والأنشطة المدرسية المختلفة دور في إكسابهم المهارات التي تعمل على تنمية قدراتهم على حل المشكلات، والتعامل مع الآخرين في الأوضاع الاجتماعية المختلفة، والتأثير في الآخرين وقيادتهم وتوجيههم، والتعامل معهم بشكل سليم مما ينعكس على رفع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم. أما فيما يتعلق بمجال التواصل فقد يعود ذلك إلى حرص الوالدين على توجيه الأبناء في تحديد الأصدقاء، وبناء العلاقات مع الآخرين؛ مما دفع بالأبناء إلى النظر لهذا الجانب بأنه تقييد لحريتهم في التواصل مع الآخرين، وتحديد علاقاتهم الشخصية، خاصةً في هذه المرحلة، إذ تعتبر مرحلة حرجة وحساسة. ومن الضروري معرفة أنه لا بد من العمل على تفعيل وتطوير عملية الفهم لدى الأبناء في هذا الجانب من أن اتجاه الوالدين ذلك لا يعني الحد من عملية التواصل مع الآخرين وتحديد علاقاتهم الشخصية، وإنما هو من جانب التوجيه الإيجابي والحرص على مصلحتهم.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة لتتفق مع ما توصلت إليه دراسة العمران وبوناماكي (Alumran & Punamaki, 2008)، ودراسة الصقر (2008)، التي أشارت كل منها إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي هو مستوى مرتفع، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الربيع (2007)، التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي هو مستوى متوسط، كما اختلفت مع دراسة لويد (Loyed, 2004) التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي هو مستوى متوسط.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على "ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية محافظة عجلون؟"

أشارت النتائج إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى (مرتفع) على المقياس ككل، وعلى جميع مجالات المقياس باستثناء مجال القلق، فقد جاء متوسطاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الخصائص الاجتماعية والأسرية، والسمات النفسية للأسرة، بالإضافة إلى طبيعة الأبناء أنفسهم، والمناخ العائلي السائد بين أفراد الأسرة، حيث إن الأسرة هي المكان الأول والأساسي الذي تتشكل فيه شخصية الفرد وتظهر فيه قيمه واتجاهاته، والعنصر الهام في هذا الجانب النمط الذي يتعامل به الوالدان مع الأبناء خلال عملية التنشئة الأسرية، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى العوامل الأساسية المتعلقة بالأسرة، والتي ترتبط بإعطاء الحرية للأبناء في التعبير عن آرائهم وأفكارهم، وتقبل هذه الآراء ومناقشتها وتوضيح جوانبها المختلفة سواءً أكانت جوانب سلبية، أم إيجابية، الأمر الذي يعزز ثقة الأبناء بأنفسهم، ويمنحهم القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة التي تواجههم، ويمكنهم من تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات وتحقيق النجاح الدراسي مما يؤدي إلى تكوين مفهوم ذات إيجابي، وترى الباحثة أن الدور الرئيس لرفع مستوى مفهوم الذات يكمن في نجاح الوالدين في إيصال حبهم لأبنائهم، وفهم مشاعرهم، وإرشادهم بطريقة صحيحة، ومساعدتهم على تحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقهم وتهذيب رغباتهم بدرجة كبيرة من التفهم والوعي. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بيرن وجارفن (Byrn & Gavin, 1996)، التي أشارت إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصفوف الأساسية العليا كان مرتفعاً.

وفيما يتعلق بمجال القلق فقد يعزى إلى طبيعة الأبناء في هذه المرحلة، وخاصةً بأنها مرحلة هامة من مراحل المراهقة، والتي يكون فيها لدى الأبناء قلق تجاه بعض المواقف التي يواجهونها، وخاصةً ما يتعلق بالتغيرات الجسمية والنفسية، الأمر الذي قد يؤدي إلى شعور الأبناء بدرجة من القلق تجاه هذه الجوانب، وترى الباحثة بأن مستوى القلق كان متوسطاً وهو المستوى المناسب والمطلوب لتحقيق الأهداف المرجوّة من طلاب هذه المرحلة، وخاصة في تحقيق النجاح الأكاديمي.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: الذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

أولاً: نتائج العلاقة الإيجابية بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى الذكاء الانفعالي:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي، ونمط التقبل من جهة، ومستوى الذكاء الانفعالي من جهة أُخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اتجاهات علم النفس المختلفة التي تتناول جوانب شخصية الفرد بمختلف عناصرها والعوامل المؤثرة فيها، حيث إن الطفل يتعلم من والديه قاعدة المعارف الانفعالية والكفاءة في تحديد الانفعال، ويتعمق هذا التعلم اعتماداً على ما توفره الأسرة من بيئة اجتماعية غنية بالخبرات قائمة على التفاهم والتعاطف، وبالتالي فإن الاهتمام بهذه الجوانب لن يتأتى من بيئة أُسرية تقوم التنشئة فيها على النبذ والتسلط، أو الإهمال، وإنما لا بد من وجود بيئة متفهمة وواعية لدورها، تعمل على مساعدة الأبناء للقيام بالأدوار الموكلة إليهم، تتناسب مع الخصائص النمائية للمرحلة العمرية، والتي تحاكي الحياة العملية سواء في البيت أو في المدرسة أو في البيئة المحيطة؛ مما يجعل الأبناء أكثر نشاطاً، ودافعية للتعلم،

والقدرة على التكيف مع الحياة بكل مواقفها المختلفة، ولن يتوفر ذلك إلا من خلال بيئة أسرية تأخذ من الاتجاه الديمقراطي منهجاً وطريقاً لها في تنشئة أبنائها، فالنمط الديمقراطي في التنشئة الأسرية للأبناء، يعمل على تطوير مهارة الكفاية الانفعالية التي تتضمن الوعي بالحالة الانفعالية بهدف القدرة على فهم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتواصل معهم؛ مما يساعد على إيجاد شخصية متزنة انفعالياً واجتماعياً، ومن الطبيعي أن يكون هناك مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى الأبناء في ظل ظروف مناسبة وأسرة واعية قادرة على تفهم مشاعرهم وأحاسيسهم، وتوجيهها توجيهاً إيجابياً. كما أن اتجاه الوالدين نحو التركيز على حماية الأبناء من مخاطر الانحراف، والوقوع في المشكلات النفسية والانفعالية من خلال التوجيه الواعي، وحماية مصالح الأبناء بطريقة إيجابية مدروسة يؤدي إلى زيادة قدرة الأبناء على إدارة الضغوط، وضبط المشاعر السلبية والقدرة على إنتاج وتوليد المشاعر التي تساعد في التخطيط المستقبلي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة داوود (1999)، ودراسة غالاغر وبرودريك (Gallagher & Brodic, 2008) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي في التنشئة ومستوى الذكاء الانفعالي.

ثانياً: نتائج العلاقة السلبية بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى الذكاء الانفعالي.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين نمط الإهمال ونمط الحماية والنمط التسلطي ونمط النبذ من جهة، ومستوى الذكاء الانفعالي من جهة أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية دور الأسرة في تنشئة الأبناء التنشئة السليمة وإكسابهم القيم الإيجابية، وتنمية قدراتهم الاجتماعية، من خلال إكسابهم مفاهيم التعاون والمحبة وتحمل المسؤوليات تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، ومن هذا المنطلق يبرز دور وأهمية

نمط التنشئة الذي تتبعه الأُسرة في إعداد أبنائها وتنشئتهم، فالأُسرة التي تتخذ من نمط الإهمال أُسلوباً في تنشئة أبنائها، أو الحماية التي تصل ذروتها، أو اتباع النمط التسلطي، أو نمط النبذ، وعدم تقبل الأبناء من خلال إهمال متطلباتهم أو المبالغة في تلبية متطلباتهم، والتصدي للدفاع عنهم في جميع المواقف، وعدم السماح لهم في اختيار أصدقائهم من خلال التشدد في وضـــع القوانين الصارمة التي لا تسمح للأبناء في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، يقلل من فرصة خوضهم لتجارب كثيرة فتبقى خبراتهم محدودة مما ينعكس على مـــستوى الـــذكاء الانفعـــالي لديهم. فنمط الإهمال سوف يؤدي إلى وقوع الأبناء في الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية نتيجة عدم الاهتمام وتقديم النصح والإرشاد وتوجيه مسار حياة الأبناء، وبالتالي فلن يستطيع الابن التحكم بمشاعره وأحاسيسه، أو الوصول إلى درجة التواصل والتعاطف مع الآخرين انطلاقاً من نظرة الإهمال التي يشعر ويعامل بها من قبل الوالدين أو أحدهم.

وكذلك فالنمط التسلطي سوف يؤدي إلى شخصية مكبوتة غير قادرة على إبداء رأيها، أو التعبير عن أحاسيسها ومشاعرها، أضف إلى ذلك نمط النبذ، الذي قد يُشعّر الأبناء بـــأنهم غير مرغوب فيهم، مما يؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية، وبالتالي تدني مستوى الـــذكاء الانفعالي لديهم. كما أن الدور السلبي الذي قد تقوم به الأسرة والمتمثل بوضع عقبـــات أمـــام الفرد خلال اكتسابه الأنماط السلوكية في بيئته الاجتماعية، وفي هذه الحالة تنـــشأ شخـــصية ضعيفة غير فاعلة في المجتمع.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين نمط التنـــشئة، ومـــستوى الـــذكاء الانفعالي لتبرز هذه العلاقة، وتنفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة – وبحدود علم الباحثة– لـــم يكن هناك أي من الدراسات تناولت هذا الجانب، وتوصلت إلى هذه النتيجة.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس: والذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

أولاً: نتائج العلاقة الإيجابية بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي، ونمط التقبل من جهة، ومستوى مفهوم الذات من جهة أُخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الدور الكبير الذي تلعبه الأسرة في تطوير شخصية الأبناء من خلال الممارسات اليومية، التي تعمل باتجاهين متباينين، فهناك دور إيجابي يتمثل في مساعدة الأبناء على اكتساب الأنماط السلوكية الإيجابية من خلال إعطاء الفرصة للأبناء في تحمل مسؤولياتهم، والقيام بواجباتهم تجاه أنفسهم، وإيجاد قنوات الاتصال والتواصل القائمة على الحوار والمناقشة الإيجابية التي تعزز ثقة الأبناء بأنفسهم، مما يعزز قدرتهم على تحقيق أهدافهم، الأمر الذي يكسب الأبناء مفهوماً إيجابياً عن قدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق النجاح استناداً لما تم تحقيقه من أهداف وطموحات مدعماً بالتعزيز والتوجيه الإيجابي بطريقة ديمقراطية تشاركية قائمة على التقبل، وإبداء الرأي والتعبير عن الأفكار، بعيداً عن أساليب النبذ والتسلط، مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي يصل بالأبناء إلى حالة الرضا عن الذات والثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية، الأمر الذي يؤدي إلى تكوين مفهوم إيجابي للذات.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النسور (2004)، ودراسة جبالي (1989)، ودراسة غالاغر وبرودريك (Gallagher & Brodrick, 2008)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ترابطية بين نمط التنشئة الأسرية ومفهوم الذات لصالح النمط الديمقراطي،

وكذلك دراسة كفافي (1989) التي أشارت إلى أن نمط التنشئة الأسرية المتبع يؤثر سلباً أو إيجاباً في مفهوم الذات.

ثانياً: نتائج العلاقة السلبية بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين النمط التسلطي ونمط النبذ ونمط الحماية ونمط الإهمال من جهة، ومستوى مفهوم الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى أهم الآثار التي تتركها كل من أنماط التنشئة الآتية: النمط التسلطي، ونمط النبذ، ونمط الإهمال، في شخصية الأبناء وسلوكاتهم. فالنمط التسلطي الذي يتمثّل في الاستبداد بالرأي، وفرض الأوامر، وعدم السماح للأبناء في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، وإضفاء جو من التسلط والتفرد بالرأي، يؤدي إلى آثار سلبية في شخصية الأبناء من تردد وخوف وانطواء وعدم الشعور بالأمن النفسي، وبالتالي فإن هذه الآثار ستتكشف من خلال ظهور شخصية غير قادرة على تحمل المسؤولية، منطوية، لا تثق بنفسها مما يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي عن الذات.

كما أن نمط النبذ، وعدم التقبل للأبناء يؤدي إلى انحرافات سلوكية لديهم، واللجوء إلى أنماط من السلوكات تكون مضادة ومتناقضة مع أساليب الحياة الصحيحة، مما يؤدي بالأبناء إلى التراجع في مختلف جوانب الحياة نتيجة تكوين مفهوم سلبي عن الذات، وذلك يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى تفكك الذات وتشعبها، نتيجة العزلة التي قد يشعر بها الأبناء، وقد يصل بهم الأمر إلى العدوانية، وعدم التوافق مع الحياة، وزيادة مشاعر الإحباط، والعجز.

أضف إلى ذلك نمط الحماية، الذي يزيد عن الوضع الطبيعي قد يؤدي إلى وجود شخصية اتكالية، غير قادرة على تحمل المسؤولية، نتيجة القيود التي يضعها الوالدين على

الأبناء، والتي قد تصل إلى درجة التسلط في الرأي، وهذا يعزى إلى الخوف من قبل الوالدين على الأبناء، مما ينعكس سلباً على شخصيتهم، ومفهومهم لذاتهم، كذلك فإن نمط الإهمال، وعدم متابعة الأبناء، وتقديم النصح والإرشاد لهم، وإهمال حاجاتهم ورغباتهم سواءً النفسية، أو الاجتماعية منها يؤدي إلى الإحباط، وإيجاد شخصية غير ملتزمة بقواعد المجتمع، وغير متوافقة مع ذاتها أو مع المجتمع الذي تعيش فيه.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جبالي (1989) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين النمط التسلطي ونمط الإهمال من جهة، ومستوى مفهوم الذات، واتفقت مع دراسة روبرتسون (Robertson, 1989) التي أشارت إلى أن النمط التسلطي ونمط النبذ له تأثير مباشر في مستوى مفهوم الذات لدى المراهقين، واتفقت مع دراسة كشك (1991)، التي أشارت إلى أن نمط التنشئة الأسرية الذي يتسم بالنبذ والعزلة يرتبط بشكل سلبي مع تقدير الذات ومفهوم الذات.

سادساً: مناقشة نتائج السؤال السادس: والذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى مفهوم الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة بين الاستقرار النفسي لدى الأبناء والتفاعل الإيجابي مع الحياة، ومن خلال النظر إلى متضمنات الذكاء الانفعالي، والذي يرتبط بمخاطبة مشاعر الفرد وأحاسيسه وتمكينه من الوعي بها، والسيطرة عليها، وإدارتها بطريقة متزنة وفاعلة وتعميق التعاطف مع الآخرين، والإحساس بمشاعرهم، بالإضافة إلى امتلاك المهارات

الاجتماعية التي تساعد على التعامل الإيجابي، وتحقيق الأهداف والوصول إلى الطموحـــات، ومن خلال النظر إلى أبعاد الذكاء الانفعالي التي إن امتلكها الأبناء، وكان لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي يمكنهم من تذليل الصعوبات والفوز بمحبة الآخرين، وتحقيق أكبر قدر من التكيف، الأمر الذي يؤثر إيجاباً في مستوى مفهوم الأبناء لذاتهم.

وتؤكد الباحثة على وجود علاقة تبادلية بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات، انطلاقـــاً من تأثير كل منهما في الآخر، في كون مفهوم الذات يعتبر حجر الزاوية في شخصية الفرد.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يب ومارتن (Yip & Martin, 2006)، التـــي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى مفهوم الذات. واتفقت مع دراسة راثي وراستوجي (Rathi & Rastogi, 2008)، التي أشارت إلى وجـــود علاقة إيجابية بين امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات، والتي أكـــدت أن الـــذكاء الانفعالي يعتبر أحد المؤشرات التنبؤية لمفهوم الذات.

سابعاً: مناقشة نتائج السؤال السابع: والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية تعزى لجنس الطالب وعدد أفراد الأسرة؟"

أولاً: أنماط التنشئة الأسرية والجنس:

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس أنمـــاط التنـــشئة الأســـرية تعزى لأثر الجنس في جميع أنماط التنشئة الأسرية، وجاءت الفروق لصالح الذكور، باستثناء النمط الديمقراطي ونمط التقبل، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الذكور في هذه المرحلة، ونظرتهم المختلفة للمواقف حيث ينظرون إلى ردود أفعال الوالدين، والأساليب المتّبعة في تعاملهم على

أنها نوع من الأوامر والنواهي، وبالنظر إلى الصفات الجسمية، والنفسية، والاجتماعية التي يختلف فيها الذكور عن الإناث، يمكن القول أن الأبناء الذكور يحاولون التحرر، وإظهار شخصيتهم من خلال عدم اتباع التوجيه والإرشاد الذي يقدمه الوالدان إليهم، وبالتالي فإنهم ينظرون إلى الحرص والرعاية التي يقدمها الوالدان بأنها نوع من التسلط وفرض الرأي، وفي الحقيقة قد يكون الواقع عكس ذلك، وقد ينظر الأبناء الذكور إلى بعض المواقف بأنها نوع من الإهمال وعدم اهتمام بشؤونهم، ولكن قد يكون الوالدان بأسلوبهما الذي يتبعانه إنما يريدان إعطاء الفرصة للأبناء لتحمل المسؤولية، وكذلك قد ينظُرُ الأبناء إلى تقديم الإرشاد والنصائح ومتابعة أمورهم على أنها تسلط ونبذ، ففي هذا المجال يميل الأبناء الذكور إلى محاولة عكس المواقف والأساليب، ويحاولون إظهار عدم الرضا عن ذلك.

وينظرون إلى معاملة الوالدين للإناث بأنها أكثر ليونة وودّ، وترى الباحثة أن اتجاه الوالدين نحو التعامل مع الإناث بطريقة ودودة ومحببة يعود إلى طبيعة الإناث التي تميل إلى الرقة والحساسية والهدوء، مما يفرض على الآباء معاملتهن بطريقة مغايرة، وفي حقيقة الأمر فإن أنماط التنشئة الأسرية وإن تمايزت فإن لكل نمط من هذه الأنماط مميزاته وظروفه الخاصة التي تحتمل بعض التفسيرات الخاطئة من الأبناء.

كما ويمكن للباحثة أن تشير إلى أن كل مرحلة عمرية لها خصائصها التي تختلف من مرحلة إلى أخرى، بالإضافة إلى اختلاف هذه الخصائص تبعاً لمتغير الجنس، وهناك العديد من الأزمات التي يمر بها الأبناء نتيجة الصراعات النفسية والاجتماعية، والتغيرات البيولوجية، التي بدورها قد تؤثر في توجهات الأبناء تجاه المواقف، وأنماط التنشئة الأسرية التي يواجهونها، مما يؤدي إلى الاختلاف في وجهات النظر بين الأبناء الذكور، والإناث تبعاً لطبيعة وقوة هذه المؤثرات، سواءً كانت داخلية أم خارجية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة داوود (1999)، التي أشارت إلى وجود فـروق في أنماط التنشئة الأسرية، تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: أنماط التنشئة الأسرية وعدد أفراد الأسرة:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً، تعزى لأثر عدد أفراد الأسرة في جميع أنماط التنشئة الأسرية باستثناء النمط التسلطي ونمط النبذ، وجاءت الفروق لصالح عدد أفراد الأسرة (5 فما دون).

ويمكن رد هذه النتيجة إلى الخصائص النمائية التي تميز المراهق في هذه المرحلـة العمرية وخاصة نموه الاجتماعي، حيث تتشكل لدى المراهق الرغبة في التحرر من الـسلطة والسيطرة المتمثلة في الأسرة والمدرسة، أو المجتمع بشكل عام.

ومحاولته التخلص من الفكرة السائدة لدى الوالدين بأنهما المـسؤولان عـن سـلوك الأبناء، وبالتالي يرى أن والديه يتدخلان في جميع شؤونه ويفرضان عليه رأيهما، ويعتبـران نفسيهما مسؤولين عن حل مشكلاته، لأنه لا يستطيع أن يحل مشكلاته بنفسه، وهذا ما يرفضه المراهق، إذ يعتبر نفسه قادراً على حل مشكلاته بنفسه بعيداً عن والديه. وخاصةً في الأسـر ذات العدد القليل، إذ يكون الفرد أكثر مراقبة من أقرانه في الأسر، ذات الأعداد الكبيرة، وهذا يؤدي إلى اختلاف وجهات النظر في التفسير ويجعل الأبناء يفسرون ذلك على أنه تسلط بينما يعتبره الآباء اهتمام وحرص على مصلحة الأبناء.

ويمكن للباحثة رد جزء من هذه النتيجة إلى اتباع الوالدين أساليب من التنـشئة التـي تكسبهم السلوكات والاتجاهات المناسبة التي يرضى عنها المجتمـع، وتمكنـه مـن مـسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتسهل عليه الاندماج في الحياة الأسرية، من خلال تقـديم التوجيهات، والتعليمات، وفي ضوء عدد أفراد الأسرة القليل يسهل متابعـة هـذه التعليمـات

والتركيز على تنفيذها، مما يعتبره الأبناء شكل من أشكال التسلط، وفي الحقيقة قد لا يكون كذلك وإنما هو اختلاف في وجهات النظر.

كما قد يفسر الأبناء عدم استجابة الوالدين لرغباتهم، وعدم إتاحة الفرصة لهم بالاختلاط بالآخرين على أنه نوع من أنواع النبذ من وجهة نظرهم، ولكن قد تكون وجهة نظر الآباء في ذلك حفاظاً منهم على مصلحة أبنائهم، بعدم اكتساب سلوكات سيئة من الآخرين.

ومما تجدر الإشارة إليه بأن هذه الدراسة جاءت لتنفرد بهذه النتيجة، وفي -حدود علم الباحثة- لم يكن هناك أي من الدراسات التي تناولت الفروق في أنماط التنشئة الأسرية في ضوء متغير عدد أفراد الأسرة.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول أنماط التنشئة الأسرية ومفهوم الذات، والذكاء الانفعالي في ضوء متغير عدد أفراد الأسرة نظراً لقلة الدراسات في هذا المجال.
- حرص الآباء على أن يكون النمط السائد في التنشئة هو النمط الديمقراطي القائم على استخدام مبدأ الحوار والمناقشة من قبل الوالدين مع الأبناء داخل الأسرة، والمعلمين مع الطلاب داخل البيئة المدرسية، لما في ذلك من آثار تساعد على تكوين مفهوم ذات إيجابي، وذكاء انفعالي مرتفع.
- التركيز على تدريس الذكاء الانفعالي وتضمينه في المناهج الدراسية، واعتباره مفتاحاً رئيساً للاستفادة من الذكاءات الأخرى، والنجاح في جميع مجالات الحياة. .
- معرفة الآباء والمعلمين بأن الطريقة المثالية لتعليم الأبناء السلوكات الصحيحة هي التعلُّم بالقدوة من خلال نمذجة الاستجابات.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار. (1985). **الإنسان وعلم النفس**. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

أبو النصر، مدحت. (2006). **تنمية الذكاء العاطفي (الوجداني)**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح. (1998). **علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح. (2000). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح. (2004). **علم النفس التطوري**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية. (2006). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

احمد، مدثر. (2003). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

توق، محي الدين وعباس، علي. (1981). أنماط الرعاية الأسرية وتأثيرها على مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال في الأردن. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 9 (3)، 19-23.

جابر، نصر الدين. (2000). العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية للأبناء. **مجلة جامعة دمشق**، 76 (3)، 76- 43.

جبالي، صفية. (1989). **العلاقة بين مفهوم الذات وأساليب الوالدين في التنشئة الأسرية عند طلبة الثاني الإعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد الأردن.

جولمان، دانيال. (2000). **ذكاء المشاعر (ترجمة: هشام الحناوي)**. القاهرة: دار هلا للنشر والتوزيع.

الحسين، إبراهيم. (2002). **إعداد الطفل للتفوق**. دمشق: دار الرضا للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة وحسين، طه. (2006). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة وحسين، طه. (2007). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**. القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حسين، محمود. (1986). مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية بالتحصيل الدراسي. **رسالة الخليج العربي**، 18 (7)، 282- 205.

داوود، نسيمة. (1999). علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. **دراسات العلوم التربوية**، 26 (19)، 112- 123.

الدردير، عبد المنعم. (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس التربوي**. القاهرة: دار علاء للكتب.

دويدار، عبد الفتاح. (1992). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

راضي، محمد. (2001). أثر الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري. **مجلة العلم التربوية**. 45 (3)، 169- 204.

الربيع، فيصل. (2007). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الرشدان، عبدالله. (2005). **التربية والتنشئة الاجتماعية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الرفاعي، نعيم. (1982). **الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجيا التكيف**. دمشق: جامعة دمشق.

الروسان، أيوب. (1995). **أثر العقاب البدني والنفسي على مفهوم الذات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدارس لواء بني كنانة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الزعبي، أحمد. (2001). **أسس علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع وآخرون. (2008). **علم النفس العام**. (تحرير: محمد الريماوي)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام. (1980). **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زهران، حامد. (2000). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

السامرائي، عبد الجبار. (2005). **الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس اليوبيل**. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن، المنعقد في 26- 27/ 2005.

السرور، ناديا. (2003). **مدخل على تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعيد، سعاد. (2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**. عمان: دار عالم الكتب وجدارا للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء. (2005). **تحسين مفهوم الذات**. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

السمادوني، السيد. (2007). **الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السميرات، غادة. (2005). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الشرايعة، محمد. (2006). **التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار يافا العلمية، ودار وائل للنشر والتوزيع.

الشلبي، نبال. (1993). **أثر نمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصقر، تيسير. (2008). **مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد وعلاقتهما بمستوى الميل للعنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

صوالحة، محمد وحوامدة، مصطفى. (1994). **أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**. اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

صوالحة، محمد. (1992). دراسة تطويرية لمقياس مفهوم الذات، **أبحاث اليرموك**، 8 (9)، 77- 112.

صوالحة، محمد، (2002). أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات. **مجلة جامعة الملك سعود**، 14 (1)، 235- 265.

صوالحة، محمد.(1990). **علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الظاهر، قحطان. (2004). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد العال، عجوة. (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، 3، (1)، 182- 197.

عبد المجيد، سيد والشربيني، زكريا. (1998).**علم نفس الطفولة: الأسس النفسية والاجتماعية والهدي الإسلامي.** القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عبيدات، ماهر. (2008). **العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

العتوم، عدنان والجراح عبد الناصر. (2004). تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديمغرافية في مفهوم الذات لدى عينة من المعاقين بصرياً. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 5 (11)، 39- 56.

عثمان، السيد، وعبد السميع، محمد. (2001). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه. **مجلة علم النفس**، 58 (4) 13- 20.

عثمان، فاروق ورزق، محمد. (2001). الذكاء الانفعالي، مفهومه، **مجلة علم النفس**، 43 (3)، 32- 50.

عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (2005). **المدخل إلى علم النفس**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

عدس، عبد الرحمن. (1997). **دور العاطفة في حياة الإنسان**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عروق، إدريس. (1992). **تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

العمرية، صلاح. (2005). **مفهوم الذات**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

عويدات، عبدالله. (1997). أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. **دراسات العلوم التربوية**، 24 (1)، 38- 101.

العيتي، ياسر. (2003). **الذكاء الانفعالي**. دمشق: دار الفكر للنشر والطباعة.

العيسوي، عبد الرحمن. (1993). **مشكلات الطفولة والمراهقة: أسسها الفسيولوجية والنفسية**. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

عيسوي، عبد الرحمن. (1995). **علم النفس الأسري**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الغرايبة، سالم. (2005). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

غزاوي، زهير. (1993). **نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة**. بيروت: دار المبتدأ للطباعة والنشر.

الفاعوري، خليل. (1993). **مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية في لواء جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فوده، سناء. (2008). **العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى المراهقين في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كشك، رائدة. (1991). **العلاقة بين التنشئة الأسرية وكل من تقدير الذات ومركز الضبط عند المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

كفافي، علاء الدين. (1987). **الصحة النفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين. (1989). مفهوم الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي- دراسة في فاعلية مفهوم الذات. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، 9 (35)، 100-128.

كنعان، صفوت. (2003). **العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مبيض، مأمون. (2003). **الذكاء الانفعالي والصحة العاطفية**. المملكة المتحدة: المكتب الإسلامي، بلفاست.

مرعي، حسن. (1994). **مدخل إلى فهم الذكاء**. بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مصلح، بشار وأبو دلبوح، موسى. (2005). واقع التنشئة الاجتماعية الديمقراطية في الأسرة الأردنية في محافظة المفرق. **مجلة العلوم التربوية**، 7 (13)، 87- 65.

مقابلة، نصر ويعقوب، إبراهيم. (1994). أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، **المجلة العربية للتربية**، 14 (2)، 24- 29.

منصور، مديحة. (1981). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بعدوان الأبناء وتكيفهم الاجتماعي والشخصي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية.

المومني، عاصم (2005). **أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المومني، محمد. (1992). **أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركياً**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ميس، بول وكنجر، جون وكاجان، جيروم. (2001). **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. (ترجمة: عبد العزيز سلامة)، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

النسور، إلهام. (2004). **علاقة نمط التنشئة الأسرية بمفهوم الذات، وتوكيد الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

همشري، عمر. (2003). **التنشئة الاجتماعية للطفل**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

يحيى، خولة. (1999). **الفروق في مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً إعاقة بسيطة والعاديين. دراسات العلوم التربوية**. 26 (2)، 369- 395.

يعقوب، إبراهيم. (1992). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة: أبعاده وفروق الجنس والمستوى الدراسي: دراسة ميدانية، **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية**، 8 (4)، 45- 76.

المراجع الأجنبية:

Alawi, O. & Zemet, C. (1988). **Self- concept development o Gambian elementary school children.** (Report No. CSOSR- 143). EDRS price MFOI Plus postage. (ERIC Document Reproduction Service). No. ED, 285- 669.

Alumran, J. & Punamaki, R. (2008). Relationship between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence and Coping Styles in Bahrani Adolescents. **Individual Difference Research**, 6 (2), 119- 204.

Backes, S. (1994). Bridging the Gender Cap: Self- Concept in the Middle Grades. **Schools in the Middle,** 3 (4), 19- 23.

Bar- On, R. (1997). **The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i), Technical Manual Toronto,** Canada: Multi- health Systems.

Bar- On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar- On & J.D.A. Parker (EDS). **The Hand book of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home.**

Bar- On, R. (2005). The Impact of Emotional Intelligence on subjective Well- Being. **Perspectives in Education.** 23 (2), 41- 62.

Berk, L. (1999). **Infants children and adolescents.** New York: Allyn and Bacon.

Byrne, M & Gavin, A. (1996). The Shavelson Model Revisited: Testing for the Structure of Academic Self- Concept Across Pre- Early, and late Adolescents. **Journal of Educational psychology,** 88 (2), 215- 228.

Carlson, R; Loc Znaik, A; & Nuehing, D. (1994). **Understanding Parental Concern about toy.** Based programming. New in Sights form Socialization theory. Search op. net. Com/ EBSCO.

Clarrochi, J; Forgas; & Mayer, J. (2001). **Emotional Intelligence in Everyday Life.** Philadelphia: Psychology Press.

Cooper, R. (1997). **Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations.** New Yourk: Grosser/ Putnam.

Dai, D. (2001). A comparison of Gender differences in Academic self-Concept and motivation between high ability and average Chinese adolescents. **Journal of secondary Gifted education,** 13 (1), 22-33.

Damon, D. (1988). Family relation and the self esteem of adolescent and their parents. **Journal of Marriage and family.** 49 November, 705- 715.

Day, A. Therrien, D. & Carroll, S. (2005). Predicting psychological health: Assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality and daily hassles. **European Journal of Personality,** 3 (19), 519- 539.

Dehart, T.; Palham, B.; & Tennen, H. (2005). **Parenting Style and implicit self- Esteem.** University of Connecticut health center, Baffalo, USA.

Denham, S.(1993). Socialization of emotion: Pathway to preschooler's emotional and social competence. **Journal of Nonverbal Behavior,** 4 (17), 205- 227.

Dickhauser, O. (2005). Teachers. Inferences about students, Self-Concepts- The Role of Dimensional Comparison. **Learning and Instruction.** 15 (3), 225- 235.

Eisenberg, N.; Fabes, R.; Murphy, B.; Karhon, M.; Moszk, P.; Smith, M.; 'Boyle, C; & Such, K. (1994). **The Relations of Emotionality and regulation to dispositional and Situational Empathy, Rlaited.**

Gallagher, e. & Brodrick, V. (2008). **Social support and emotional Intelligence as predictors of Subjective Wellbeing, Personality & Individual Differences;** may, 44 (7), 1515- 1561.

Gardner, H. (1996). **Intelligence refrained: Multiple Intelligence for the 21st century**. Basic books, New York.

Goleman, D. & Cherniss, C. (2000). **Emotional intelligence: why it is and why it Matters.** Paper presented at the annual meeting of society for industrial and organizational psychology, new Orleans, L. A April, 15.

Goleman, D. (1995).**Emotional Intelligence**: Why it can matter more than IQ, Bantam Books, New Yourk.

Goleman, D. (1998). **Working with Emotional intelligence.** Copyright, Published by Simon & Schuster Inc.

Hamachek, D. (1995). Self- Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a tool for Assessing the self- Concept component. **Journal of counseling & development.** 73(7), 40 -41.

Hattie, J. (1984). Home environment self- concept and academic achievement: A camsal modeling approach. **Journal of Educational Psychology**, 76 (6), 1269- 1281.

Hendrie, W. (1998). **Emotional Intelligence at Work.** San Francisco: Jessey- Bass.

Loyed, R. (2004). Emotional Intelligence and stress copying in Dental undergraduates A Qualitative study. **Educational Psychology Research,** 197 (4), 205- 209.

Marsh, H., Graven, R., & Debus, R. (1991). self- concept of young children 6 to 12 years of age: measurement and multidimensional structure. **Journal of Educational Psychology,** 83 (3), 118-132.

Martinez, I. & Garcia, J. (2007). Impact of parenting styles on Adolescents, Self- Esteem and internalization of values in Spain. **The Spanish Journal of Psychology.** 10 (20), 338- 348.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: component of emotional intelligence. **Journal of personality Assessment**, 54 (3), 772- 781.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional Intelligence? Inp. Salovey & D. Sluyter (Eds), **Emotional Development and Emotional Intelligence**. Educational Implications. New york: Basic Books.

Mayer, J. & Tuker, M. (2005). **Increasing Awareness of emotional intelligence in a business curriculum**. Business communication quarterly, 68 (1), 99-112.

Murensky, C. (2000). The relationship between emotional intelligence, personality, critical thinking ability and organization leadership performance of upper levels of management. **Dissertation Abstracts International,** 61 (2), 113-121.

Panda, Y. (2008). Emotional Intelligence and Perceived Stress. **The ICFAI Journal of Organizational Behavior,** 7 (3), 122- 138.

Rathi, N. & Rastogi, R. (2008). Effect of Emotional Intelligence on Occupational self- Efficacy, ICFAI. **Journal of Organizational Nehavior;** Apr, 7 (2), 46- 56.

Robertson, J. (1989). Family Factors Self's- esteem, end adolescent depression. **Journal of Marriage and family**. 51(1), 38- 125.

Rothman, S. (2001). The Relationship Between Preference and Emotional Intelligence. **Paper presented annual conference of society for industrial psychology.** Pretoria. 7-8 June 2001.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: component of Emotional intelligence. **Journal of personality Assessment,** 54 (3, 4), 772- 781.

Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self- concept: the Interplay of Theory and methods. **Journal of Educational Psychology**. 74 (1), 3- 17.

Sternberg, R. (1994). A Triarchic Model of identifying, teaching, and assessing gifted children. **Roeper Review,** 17 (4), 255- 260.

Stipek, D.; Gralinski, H. & Kopp, c. (1990). Self Concept development in the toddler years. **Developmental psychology,** 26 (96), 972- 977.

Stoklosa, B. (1984). **Specific conditions for the child growing up in the incomplete family,** New York.

Sutars, T. (1996). Effect of gender and GPA on Emotional intelligence. Paper Presented at the annual meeting of the Mid- **south Educational Research association,** Meeting 1995, Tuscaloosa.

Swart, A. (1996). **The Relationship between well being and academic performance.** Un published masters thesis, South Africa: University of Pretoria.

Tucker, B. (1987). The development of directionality of self- concept of low socioeconomic young children as it relates to grade, sex and race. (Doctoral Dissertation, University of Florida state. **Dissertation Abstracts International,** 48 (4), 2016- A.

Vernon, J. (1994). **A guide to pruchologists, and their concepts.** W, H. freeman and company, New York.

Warric, J. & Nettel Beck, T. (2004). Emotional intelligence is...? **Personality and individual differences,** 5 (37), 1091- 1100.

Widaman, K. (1992). Differences in Adolescents Self- Concept as a Function of Academic level, Ethnicity and Gender **American, Journal on Mental Retardation,** 46 (4), 387- 403.

Yip, J. & Martin, M. (2006). Sense of Hummer, Emotional Intelligence, and Social Competence, **Journal of Research in Personality,** Dec, (40) 6, 1202- 1208.

Zee, K.; Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. **European Journal of Personality,** (16) 3, 103- 125.

Zhan, H. (2004). **Socialization or Social Structure investigating predictors of attitudes toward filial responsibility among Chinese urban youth from one and multiple- child families.** (2004). On net 2004. search. Epnet. Com/ EBSCO.

ملحق (أ)

أسماء لجنة المحكمّين

الاسم	الجامعة	الرتبة	التخصص
1. د. محمد المومني	الإسراء	أستاذ	مناهج وأساليب تمريض
2. أ. د. رافع الزغول	مؤتة	أستاذ	علم النفس التربوي
3. د. أسامة بطاينة	اليرموك	مشارك	تربية خاصة
4. د. جمال أبو زيتون	آل البيت	مشارك	تربية خاصة
5. د. محمد بني يونس	الأردنية	مشارك	علم النفس الفسيولوجي
6. د. أحمد قواسمة	اليرموك	مشارك	قياس وتقويم
7. د. عبد الناصر الجراح	اليرموك	مشارك	علم النفس التربوي
8. د. عماد السعدي	اليرموك	مشارك	علم نفس وتربية ابتدائية
9. د. فراس الحموري	اليرموك	مشارك	علم النفس التربوي
10. د. إبراهيم المومني	الأردنية	مشارك	طفولة مبكرة وتربية ابتدائية
11. د. رمزي هارون	الأردنية	مساعد	علم نفس طفولة
12. د. ثاني المومني	جامعة جدارا	مساعد	قياس وتقويم
13. د. رفقة الربضي	جامعة البلقاء التطبيقية	مشارك	علم نفس تربوي
14. د. سميح كراسنة	اليرموك	مشارك	دراسات اجتماعية
15. د. كامل عتوم	جامعة جرش الأهلية	مساعد	أساليب لغة عربية
16. د. شاهر أبو شريخ	جامعة جرش الأهلية	مساعد	تربية إسلامية.

ملحق (ب)

مقياس أنماط التنشئة الأسرية بصورته النهائية

أخي الطالب .... أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعنوانها "**أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات**" وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات. يوجد بين يديك أداة لقياس أنماط التنشئة الأسرية.

راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي من الفقرات دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد أفراد الأسرة: ☐ 5 فما دون ☐ 5 فأكثر

المستوى التعليمي (الوالد): ☐ جامعي ☐ ثانوي ☐ ابتدائي

المستوى التعليمي (والدتي): ☐ جامعي ☐ ثانوي ☐ ابتدائي

الباحثة

سهيرة المومني

فقرات مقياس أنماط التنشئة الأسرية

الفقرات	والـــدي					والــــدتي				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1. يؤكد على أن آرائي وآراء إخوتي تفتقر إلى الصواب مهما كانت.										
2. يتخذ القرارات التي تخصني نيابة عني دون الاهتمام لرأيي فيها.										
3. يفرض علي الأوقات التي أدرس فيها.										
4. يعتبر أن قراراته نهائية غير قابلة للنقاش.										
5. يترك لي الحرية في اختيار الفرع الذي أرغب بدراسته.										
6. يفرض نظاماً قاسياً لأوقات النوم والاستيقاظ.										
7. يحترم آرائي إذا شاركت في الحديث مع أفراد الأسرة.										
8. يوجهني برفق للتصرف السليم بعد أن يوضح لي وجه الخطأ في تصرفي.										
9. يؤمن بأن العقاب البدني هو الطريقة الأفضل في إصلاح الأخطاء.										
10.يعدل بيني وبين أخوتي في المعاملة.										
11. يؤكد على أهمية التعاون بيني وبين إخوتي في الأمور التي تتطلب ذلك.										
12. يتيح لي محاولة حل مشكلاتي بنفسي.										
13.يرفض أن أشارك في أية نشاط مدرسي دون أن يبدي الأسباب.										
14.يؤكد على أهمية احترام كل فرد في الأسرة لباقي أفرادها.										
15.يمنعني ويمنع إخوتي من ممارسة الألعاب في أوقات الفراغ.										

الفقرات	والدي					والدتي				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
16.يشركني ويشرك إخوتي فيما يخص العائلة من قرارات.										
17. يرشدني إلى كيفية قضاء أوقات فراغي دون الضغط عليّ.										
18.يرفض استقبال أصدقائي في المنزل مهما كان سلوكهم.										
19.يتقبل أخطائي البسيطة فلا يعاقبني عليها.										
20.يبدي تضامنه معي عندما أكون قلقاً.										
21.يستمع إليّ باهتمام عندما أحدثه عن طموحاتي.										
22.يحترم مشاعري فلا يوجه لي كلمات قاسية.										
23.يبدي إعجابه بمظهري دون أي اعتراض.										
24.يشعرني بأنني عديم الفائدة في أي شيء.										
25.يرفض التحدث معي ومع أصدقائي عند زيارتهم لي.										
26.يُظهر لي بأنني مرفوض لديه.										
27. يكرر ذكر أخطائي على مسمعي في مختلف المناسبات.										
28. يلبي احتياجاتي التي أراها ضرورية.										
29. يشعرني باحترامه لي أمام الآخرين.										
30. يرفض مرافقتي له عند زيارته لبعض أصدقائه.										
31. يقلل من أهمية آرائي إذا أبديتها.										
32. يرفض الجلوس والتحدث إليّ.										
33. يشعرني بأنني أبدو لطيفاً ومقبولاً لديه.										
34. يرى ضرورة رجوعي إليه لاتخاذ القرارات التي تخصني في حياتي.										

الفقرات	والـــدي					والـــدتي				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
35. يهمل تصرفاتي داخل المنزل وخارجـه مهما كانت.										
36.يمتنع عن توجيه النصح لي في أي أمر يعنيني.										
37.يهمل احتياجاتي وطلباتي مهما كانت.										
38.يحدد لي ما يناسبني من أصدقاء حرصاً على مصلحتي.										
39.يدافع عني عندما أتشاجر مع الآخرين.										
40.يبدو لي انه غير معني في أي تـصرف أقوم به.										
41. ينتبه إلى خروجـي مـن المنـزل أو عودتي إليه.										
42.يتجاهل أخطائي مهما كانت دون إرشـاد أو عقاب عليها.										
43.يشعرني أنه يهتم لما أحققه من نجاح أو أواجهه من فشل.										
44. يتجاهل مظهري دون أن يعلّق عليه.										
45. يهتم لشأني وشأن إخوتي في مختلـف الأمور.										
46. يتحدث إليّ داخل المنزل وخارجه.										
47. يتجاهل اختياري لأصدقائي فلا يبـدي لي نُصح أو اعتراض عليهم.										

ملحق (ج)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

أخي الطالب .... أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعنوانها **"أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات"** وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات. يوجد بين يديك أداة لقياس الذكاء الانفعالي.

راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي من الفقرات دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد أفراد الأسرة: ☐ 5 فما دون ☐ 5 فأكثر

المستوى التعليمي (الوالد): ☐ جامعي ☐ ثانوي ☐ ابتدائي

المستوى التعليمي (والدتي): ☐ جامعي ☐ ثانوي ☐ ابتدائي

الباحثة

سهيرة المومني

فقرات مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	الفقـــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
.1	أعرف متى أتحدث عن مشاعري للآخرين.					
.2	أشعر أن لدي مشاعر شفافة.					
.3	أميز مشاعر الآخـــرين الإيجابيـــة والـــسلبية تجاهي.					
.4	أعرف مشاعري الإيجابية والسلبية.					
.5	ترشدني مشاعري عند اتخاذ أي قرار يتعلـــق بمستقبلي.					
.6	أستفيد من الفرص المتاحة لي.					
.7	أتخطى الصعوبات التي تقـــف أمـــام تحقيـــق الهدف.					
.8	أحدّد ردود أفعالي تجاه مواقف الآخرين بدقة.					
.9	أعرف متى أطلب المساعدة من الآخرين					
.10	أتطلّع للمستقبل بتفاؤل وأمل.					
.11	أحترم مشاعر الآخرين.					
.12	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين.					
.13	أتفهم المشكلات الاجتماعية وأتفاعل معها.					
.14	اترك انطباعاً إيجابياً لدى من أقابلهم.					
.15	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
.16	أتقن مهارة الإصغاء للآخرين					
.17	أجامل الآخرين إذا شعرت أنهم بحاجة لذلك.					
.18	أدرك مشاعر الآخرين من تعابير وجوههم.					
.19	أقيم صداقات مع الآخرين بسرعة.					
.20	أحبُ النجاح لأصدقائي كما أحبه لنفسي.					

الرقم	الفقـــــــــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
.21	انتقل بسرعة من حالة الغضب والضيق إلـــى حالة المرح والارتياح.					
.22	أفضل تجنب قــول الأشــياء التـــي تـــضايق الآخرين.					
.23	أتمتع بالهدوء أثناء إنجاز أي عمل أقوم به.					
.24	أنظم أفكاري عندما تضطرب.					
.25	أعتذر عند صدور أي خطأ مني.					
.26	أجد حلولا مناسبة للصعوبات التي تواجهني.					
.27	أجعل من الفشل الخطوة الأولى للنجاح.					
.28	أثق بقدراتي في إدارة انفعالاتي.					
.29	أعطي نفسي فرصة للتفكير قبل الرد علـــى أي شخص.					
.30	أنجز المهمات الموكلة إلي بحيوية وتركيز.					
.31	أكافئ نفسي بعد أي إنجاز أحققه.					
.32	أصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
.33	أتخلص من توترات العمل بسهولة.					
.34	أتحدث مع الغرباء بسهولة.					
.35	يسهل إثارة غضبي لأبسط الأمور.					
.36	أفقد الــسيطرة علـــى أقـــوالي عنـــدما أكـــون مضطرباً.					
.37	أبرر لأصدقائي الأخطاء البسيطة.					
.38	أفعل ما يطلبه الآخرون مني حتى وإن كنـــت غير مقتنع به.					
.39	يرى الآخرون أنني أتعامل بحدة مع المشكلات البسيطة.					
.40	يتأثر الآخرون بي.					
.41	أشعر أنني موضع ثقة الآخرين.					
.42	أجد صعوبة في تكوين صداقات مع الآخرين.					
.43	أحافظ على علاقاتي مع أصدقائي.					

ملحق (د)

مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية

أخي الطالب .... أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، وعنوانها "**أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات**" وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات. يوجد بين يديك أداة لقياس مفهوم الذات.

راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي من الفقرات دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد أفراد الأسرة: ☐ 5 فما دون ☐ 5 فأكثر

المستوى التعليمي (الوالد): ☐ جامعي ☐ ثانوي ☐ ابتدائي

المستوى التعليمي (والدتي): ☐ جامعي ☐ ثانوي ☐ ابتدائي

الباحثة

سهيرة المومني

فقرات مقياس مفهوم الذات

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1.	أتقن ما أقوم به من عمل.					
2.	أواصل أعمالي حتى النهاية.					
3.	أتصرف بطريقة غير مقبولة في البيت.					
4.	أحمل نفسي ما ارتكبه من أخطاء.					
5.	أتدخل فيما لا يعنيني					
6.	تخدعني المظاهر الزائفة.					
7.	أتواصل مع أصدقائي					
8.	أسبب المتاعب لعائلتي.					
9.	أتقبل آراء الآخرين.					
10.	أحترم من هم أكبر مني سناً.					
11.	أمنح الآخرين الإهتمام.					
12.	أتمتع بشخصية جذابة.					
13.	أكوّن صداقات بسهولة وسرعة.					
14.	يحبني الآخرون					
15.	أتمتع بشهرة وشعبية عند الجنس الآخر.					
16.	أتمتع بشخصية مميزة عن الآخرين.					
17.	يستبعدني أصدقائي في المواقف المهمة					
18.	أتمكن من قيادة أصدقائي.					
19.	أفكاري البناءة تمنحني الشهرة.					
20.	ينظر إليَّ أصحابي بإعجاب.					
21.	يفتقدني أصدقائي عندما أتغيب عنهم.					
22.	أنا صادق مع نفسي ومع الآخرين.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
.23	أصرخ لأبسط المواقف.					
.24	أشعر بالقلق عندما يكون لدي امتحان					
.25	أقلق على مستقبلي بصورة كبيرة.					
.26	أفكاري مشوشة.					
.27	أفقد أعصابي بسهولة.					
.28	يقودني خيالي إلى الخوف من أشياء غير موجودة.					
.29	أنتقل سريعاً من حالة الاطمئنان إلى حالة القلق.					
.30	يدفعني القلق إلى إنجاز مهماتي بنشاط.					
.31	أنام بصعوبة.					
.32	تنتابني أحلامٌ مزعجة.					
.33	أمتلك القدرة على مواصلة الانتباه للمعلم.					
.34	أتمتع بقدر عالٍ من الذكاء.					
.35	أطبّق ما أتعلمه.					
.36	أحب الاطلاع على جديد العلم.					
.37	أجيد استخدام الوسائل الحديثة في التعلم.					
.38	أقدم تقريراً جيداً أمام الطلاب.					
.39	أتطوع بأعمال دراسية إضافية.					
.40	أنسى ما أتعلمه بسرعة.					
.41	أُحضر دروسي يومياً.					
.42	أمارس الغش في الامتحانات.					
.43	تتصف أفكاري بالحداثة.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
44.	أنا غير راضٍ عن شكلي.					
45.	ابتسامتي معبرة وتزيدني تألقاً.					
46.	شعري مسترسل وجميل.					
47.	رشاقتي تزيدني جاذبية.					
48.	وزني الزائد يسبب لي الخجل.					
49.	طلعتي بهية وجميلة.					
50.	أتمنى لو أن وجهي أكثر جمالاً.					
51.	أظهر اهتماماً بمظهري وأناقتي.					
52.	أتمنى لو كانت شخصيتي غير ما هي عليه.					
53.	أنا إنسان سعيد.					
54.	أنا إنسان محظوظ.					
55.	أتصف بالمرح والبشاشة.					
56.	أنا راضٍ عن نفسي.					
57.	أفتخر بنفسي.					
58.	أشعر بالحزن.					
59.	اشعر بالسعادة عندما أنجز أعمالي بيدي.					
60.	أشعر أنني إنسان فاشل.					

ملحق (هـ)

كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي بجامعة اليرموك موجه لوزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

الرقم: ر/١٢٥/١٤/ ٠٠٠١٥٤
التاريخ: ٢ج/ محرم/ ١٤٣٠ هـ
الموافق: ١/٢٠٠٩/١ م

دائرة رئاسة الجامعة

معالي وزير التربية والتعليم الاكرم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة سهيره المومني

تحية طيبة وبعد ، ، ،

تقوم الطالبة سهيره محمد عبدالرحمن المومني بدراسة بعنوان " انماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون"، وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية، ويستدعي ذلك تطبيق الأستبانة (المرفقة) على عينة من طلبة الصف العاشر في عجلون .

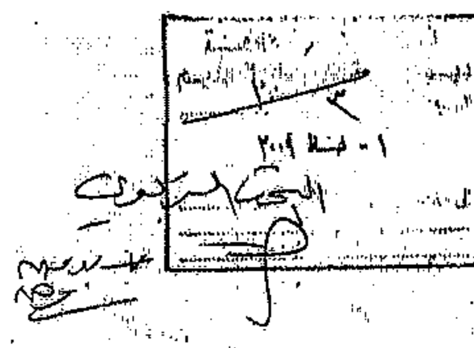
أرجو التكرم بالإطلاع وتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم المستمر مع الجامعة ودعمها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعـــــة

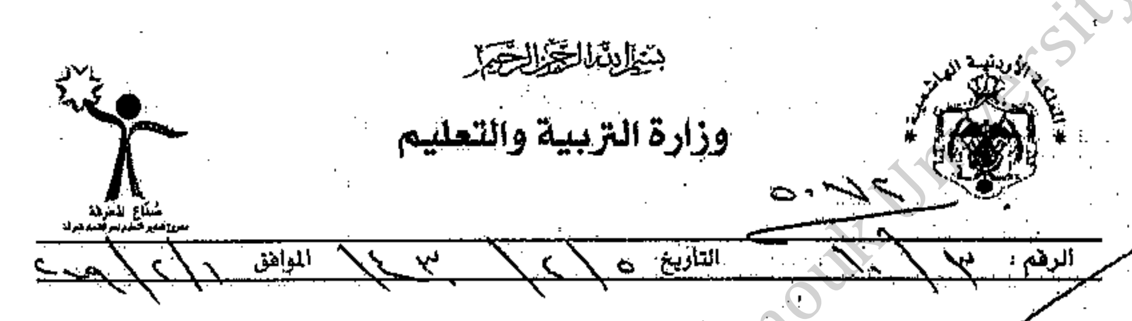
أ.د. محمد أبو قديس



تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق (و)

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه لمديرية تربية عجلون



السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة عجلون

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقـوم الطالـبة سهيرة محمد عبدالرحمن المومني بإجراء دراسة بعنوان "أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلـون"، وذلـك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص التربية في جامعة اليـرموك، ويحـتاج ذلـك إلى تطبيق استبانة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديريتكم،

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها،

مع وافر الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور
[illegible]
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة /رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ٣/١٠

هاتف: ١١/٥٦٠٧١٨١ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ص.ب: (١٦٤٦)

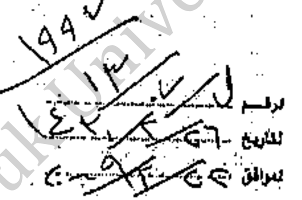
ملحق (ز)

كتاب تسهيل لمهمة الباحثة من مديرية تربية عجلون موجه إلى المدارس التابعة لها

٦٩



وزارة التربية والتعليم



الرقم

التاريخ

الموافق

مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون

مديري ومديرات المدارس التي يتواجد بها الصف العاشر

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ......

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم ٣ /١٠ / ٥٠٧٢ تاريخ ١ / ٢ / ٢٠٠٩ تقوم الطالبة منيرة محمد عبد الرحمن المومني بإجراء دراسة بعنوان " أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص التربية في جامعة اليرموك ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي .

يرجى تسهيل مهمة الباحثه المذكوره وتقديم المساعدة الممكنة لها .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

عبد المجيد حسن

نسخة : السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة : السيد ر . ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة : مسؤول الأبحاث / د . محمد عيد

Abstract

Al Momani, Saheera Mohammed AbdelRahman. Family Parenting Style and Its Relation with Emotional Intelligence and Self Concept at a Sample of Tenth Graders in Ajlun Governorate in Light of Some Variables. PhD Dissertation, Yarmouk University, 2009. (Supervisor: Professor. Mohammed Al Sawalha).

The purpose of the study was to investigate family parenting style and its relation with emotional intelligence (EI) and self concept at a sample of tenth graders in Ajlun Governorate in light of some variables. The sample of the study consisted of 1430 students, 698 male students in 50 tenth grade sections and 732 female students distributing on 49 sections. The sample was selected randomly. To achieve the purpose of the study, the researcher prepared an emotional intelligence scale, and self concept scale. In addition, the researcher used the family parenting style scale used by Obaidat (2008).

Results of the study indicated that the democratic parenting style was the prevalent among tenth graders. Tenth graders' emotional intelligence was high on each study domain and whole instrument, except for communication domain as students reported moderate level of emotional intelligence. Tenth graders reported high levels of self concept on the whole instrument and all domains, except for anxiety domain as students reported moderate level of self concept. Democratic parenting style correlated with acceptance parenting and emotional intelligence. Negligence parenting style correlated negatively with emotional intelligence. Overprotective parenting style correlated negatively with emotional intelligence.

Authoritative parenting style correlated negatively with emotional intelligence, Rejection parenting style correlated negatively with of emotional intelligence.

Democratic parenting style and acceptance parenting style correlated with self concept. Authoritative, overprotective, rejection and rejection parenting correlated negatively with self concept. Emotional Intelligence correlated positively with self concept. Significant gender differences were found in parenting styles, except for democratic parenting, in favor of males, and in acceptance parenting style, in favor of females. No statistically significant differences were found in parenting style due to family size, except for authoritative and rejection parenting styles, in favor of less than 5 members.

Based on these results, the study suggested the need for including emotional intelligence domains in school curricula and working on providing programs and educational activities able to promote communication skills among students.

Key words: Family parenting, Emotional intelligence, Self concept